

TRABALHAR AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

PATRÍCIA GUERREIRO GONÇALVES FRANCO

Provas para obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

VERSÃO DEFINITIVA

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Escola de Educação

Provas para obtenção do grau de Mestre para a qualificação para a
Docência em Educação Pré-Escolar

TRABALHAR AS EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Autora: Patrícia Guerreiro Gonçalves Franco

Orientadora: Doutora Rita Brito

Março de 2020

Agradecimentos

Para a realização deste relatório final de mestrado contei com o apoio e incentivo direto ou indiretamente de diversas pessoas e sem elas não teria sido possível a concretização do mesmo.

Primeiramente quero agradecer à minha orientadora Doutora Professora Rita Brito, por ter aceite o meu pedido para orientar-me nesta última fase do mestrado e pelo apoio que me concebeu ao longo da concretização do relatório final.

À Educadora cooperante, à técnica de ação educativa e ao grupo em questão, por me terem proporcionado experiências únicas e por terem-me dado a oportunidade de aprender com cada um durante todo o estágio.

Quero também agradecer às famílias das crianças, por se terem disponibilizado e participado com todo o interesse no projeto que fiz com as crianças.

Às docentes da instituição que sempre se disponibilizaram para tirar qualquer dúvida sobre a mesma.

Às minhas colegas de turma que também estiveram sempre disponíveis para ajudar-me em qualquer aspeto.

Aos meus pais por todo o apoio, força e incentivo que me deram e continuam a dar ao longo de todo o meu percurso académico. Sem eles nada disto seria possível.

A todos os meus irmãos pelo carinho, pela força que me dão diariamente, pelas palavras de ânimo e por toda a boa energia que me passam para conseguir alcançar todos os meus objetivos.

À minha sogra que sempre me deu muita força e apoiou neste percurso.

Ao meu namorado Francisco Batista que foi um dos maiores pilares para todas as conquistas que alcancei até hoje. Quero agradecer-lhe por todas as palavras de força e por ter estado sempre do meu lado em todas as etapas desta minha vida académica, sem deixar que desistisse de nada.

Por último o agradecimento mais importante. Agradeço muito à minha irmã Verónica por tudo o que fez e faz por mim, por toda a força que me deu desde o primeiro dia da licenciatura, desde a fase que me queria candidatar a este curso, cada palavra que me disse, cada conselho que me deu, sempre para me motivar e incentivar a continuar dia após dia independentemente dos obstáculos que fui encontrando ao

longo do percurso. Foi a pessoa que mais me apoiou, mais me ajudou e que eu vejo como um exemplo a seguir. O meu maior agradecimento e mais profundo vai para ela. Sem dúvida alguma que nada do que consegui alcançar até hoje seria possível sem a mesma, pois foi um dos meus maiores pilares.

Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Relatório Final, inserida no 2º ano do curso de mestrado em Educação Pré-Escolar.

Foi escolhido o tema “Trabalhar as emoções na educação pré-escolar” por ser um tema de interesse pessoal, e pelas fragilidades detetadas no grupo relativamente às suas emoções, e à gestão das mesmas.

Os principais objetivos deste projeto eram ajudar o grupo a compreender melhor as emoções, a geri-las da melhor forma, realizando atividades práticas para a concretização destes objetivos. A metodologia que foi utilizada neste relatório é de carácter qualitativo com o intuito de analisar os comportamentos, atitudes e compreender os problemas.

Este trabalho apresenta características semelhantes a uma investigação-ação, em que a investigação tem como objetivo a melhoria da prática em vários campos da ação. A análise dos dados que foram recolhidos durante o processo permitiu observar a evolução das crianças com as atividades realizadas tendo em conta o tema das emoções, algo que será retratado ao longo deste relatório.

As rotinas implementadas e atividades desenvolvidas implicaram não só o envolvimento das crianças, como também das respetivas famílias, que deram o seu contributo para enriquecer as reflexões semanais que eram feitas entre estagiária e crianças. No final de todo o projeto foi possível ver uma evolução positiva nas crianças, pois já falavam abertamente de cada emoção, conseguiam explicar-se bem, respeitavam-se mutuamente, relacionavam-se melhor uns com os outros e começaram a assumir responsabilidades.

Palavras-chave: emoções, educação pré-escolar, desenvolvimento emocional, família.

Abstract

The present report was developed within the course of Relatório Final, inserted in the second year of the master degree in Educação Pré-Escolar.

It was chosen the theme “Emotions in pre-school” because it is a topic of personal interest, and because of the weaknesses detected in the group regarding their emoticons, and their management.

The main objectives of this project were help the group to better understand the emoticons of the group of children with whom I interned, to manage them in the best way, making practical activities to achieve those objectives. The methodology used in this report is qualitative in order to analyze behaviors, attitudes and understand problems. This work presents characteristics similar to an action-investigation, in which the investigation aims to improve practice in several fields of action. The analysis of the data that was collected during the process, allowed to observe the evolution of the children with the activities made, considering the theme of emoticons, something that will be portrayed throughout this report.

The implemented routines and activities developed, involved not only the involvement of the children, but also of the respective families, that contributed to enrich the weekly reflections that were made between intern and children. At the end of the entire project it was possible to see a positive evolution in the children, as they spoke openly of each emotion, were able to explain themselves well, respected each other, related better with each other and started to assume responsibilities.

Keywords: emoticons, pre-school education, emotional development, family.

Índice

Introdução.....	1
CAPÍTULO I - Caracterização do contexto socioeducativo e Identificação da Problemática.....	2
1.1. Caracterização do meio	2
1.2. Caracterização da instituição	3
1.3. Caracterização da Sala	5
1.4. Caracterização do grupo	8
1.5. Ponto de partida do estudo	11
CAPÍTULO II - Objetivos do projeto e estratégias gerais de intervenção	12
CAPÍTULO III - Enquadramento teórico	14
3.1. A Educação Pré-escolar em Portugal	14
3.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)	17
3.3. Definição de conceitos	19
3.3.1. Emoção	19
3.3.2. Desenvolvimento emocional.....	22
3.3.3 Competências socio emocionais.....	24
3.3.4. O papel do/a educador/a no desenvolvimento das emoções na educação pré-escolar.....	26
CAPÍTULO IV - Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados	31
CAPÍTULO V - Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa	35
5.1. 1º Atividade.....	35
5.2. 2º Atividade.....	39
5.3. 3º Atividade:.....	43
5.4. 4º Atividade.....	46
5.5. 5º Atividade.....	49
5.6. Estratégias de divulgação do trabalho e envolvimento familiar	53
5.7. Estratégias de avaliação do projeto	54
CAPÍTULO VI - Análise reflexiva do Projeto de Intervenção	55
CAPÍTULO VII - Considerações finais	57
CAPÍTULO VIII - Referências Bibliográficas	60
Anexos	64

Figura 1- Planta da sala	6
Figura 2- Leitura da história "O monstro das cores"	35
Figura 3- Diário do Monstrinho.....	36
Figura 4- O monstrinho	37
Figura 5- Saco do monstro.....	37
Figura 6- Desenho das emoções.....	40
Figura 7- Desenho das emoções.....	40
Figura 8- Mural das emoções	41
Figura 9- Tapete do monstrinho	41
Figura 10- Jogo das emoções	43
Figura 11- Jogo das emoções	44
Figura 12- Atividade com as fotografias	46
Figura 13- As emoções divididas em grupos.....	47
Figura 14- Leitura da história "Helmer"	49
Figura 15- Leitura da história "Helmer"	49
Figura 16- Elefantes "Helmer"	51
Figura 17- Elefantes "Helmer"	51

Índice de quadros

Tabela 1:Idade e sexo das crianças..... 8

Quadro 2:Objetivos gerais de intervenção..... 33

Introdução

No âmbito da unidade curricular Relatório Final, presente no 2º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar, realizou-se o presente relatório sob a orientação da Doutora Rita Brito regida pelo Instituto Superior de Educação e Ciências. A realização do mesmo contemplou a observação e a intervenção educativa durante o período de outubro de 2018 a março de 2019, perfazendo um total 68 dias, o equivalente a 340 horas de estágio, numa instituição particular de solidariedade social, no concelho de Cascais.

A intervenção foi desenvolvida em torno das características do grupo e também as suas fragilidades, das quais resultou o Plano de Intervenção. A escolha do tema decorreu das fragilidades ao nível das competências sociais do grupo detetadas durante a fase de observação.

O principal objetivo deste relatório compreender a importância das emoções na Educação Pré-Escolas e também que as crianças consigam geri-las da melhor forma com diversas atividades.

Tendo em conta o referido, o presente relatório encontra-se organizado por capítulos, sendo a Introdução o primeiro. A caracterização do contexto socioeducativo e a Identificação da problemática compõe o capítulo seguinte. O enquadramento teórico está explicitado no terceiro capítulo. Em seguida, no quarto capítulo, encontra-se a metodologia utilizada, ou seja os métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados. A apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa constitui o quinto capítulo. A Análise reflexiva do Projeto de Intervenção no capítulo seguinte. Em seguida encontra-se o sétimo capítulo que contém as considerações finais. No oitavo capítulo encontram-se as referências bibliográficas que serviram de apoio para a fundamentação do presente relatório. Para finalizar, o nono e último capítulo, os anexos.

CAPÍTULO I - Caracterização do contexto socioeducativo e Identificação da Problemática

1.1. Caracterização do meio

A relação entre a instituição e o meio onde a instituição está inserida é muito importante para a prática pedagógica e para o crescimento da criança. A caracterização do meio é fundamental para se dar a conhecer tudo o que envolve o local onde está localizada cada instituição.

A instituição Creche e Jardim-de-Infância localiza-se no concelho de Cascais. A instituição encontra-se muito perto de uma praia, de uma área de espaços verdes, encontra-se também próxima a uma zona residencial calma e numa zona de comércio. Para estas zonas, as crianças conseguiam deslocar-se a pé, com as devidas condições de segurança, e por isso faziam-no diversas vezes, por exemplo no Natal iam ao Centro Comercial ver o Pai Natal, e no verão irão para a praia.

O meio envolvente da escola caracteriza-se por um contexto socioeconómico médio, rodeado de habitações, sendo elas, maioritariamente, prédios.

Relativamente a transportes públicos, a zona é servida por autocarros e o comboio que percorre toda a linha de Cascais.

No que diz respeito a serviços destinados à saúde, a instituição encontra-se próxima a uma clínica de saúde e a um hospital público. Existem vários lares residenciais na zona envolvente.

1.2. Caracterização da instituição

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016), o estabelecimento educativo deve ser um meio facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, proporcionando do mesmo modo oportunidades de formação dos colaboradores adultos que nele trabalham. Cada estabelecimento educativo é único e possui as suas próprias especificidades e características que decorrem de acordo com a rede em que está incluído, da dimensão e dos recursos humanos e materiais de que dispõe, e ainda pelas diferentes valências que abrange, que segundo as OCEPE (Silva et al., 2016), permitem tirar proveito de recursos humanos e materiais, facilitando a continuidade educativa. Para além disso, cada estabelecimento consigna a sua dinâmica na elaboração do Projeto de Escola, sendo que foi possível consultar o Projeto Educativo da mesma e utilizar a informação do mesmo que será apresentada em gráficos retirados dessa fonte.

A instituição da Creche e Jardim-de-Infância, foi fundado em junho de 1974 e é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma instituição de cariz religioso. Nesta instituição as educadoras da educação pré-escolar e da creche, orientam o seu trabalho de acordo com o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM).

Relativamente à sua estrutura, é uma instituição social constituída por dois edifícios, sendo um mais antigo que o outro. O edifício da creche era frequentado por 108 crianças, tendo três salas de berçário, três salas destinadas a crianças de 1 ano e duas salas destinadas a crianças de 2 anos. O edifício onde se encontrava a valência de educação pré-escolar era frequentado por 125 crianças com idades entre os 3 a 6 anos. No edifício mais antigo, no piso térreo (1º_ piso), funciona a Resposta Social de Educação Pré-escolar, contando com cinco salas, todas com acesso direto a casas de banho. Existem ainda neste piso dois salões, uma biblioteca infantil e diversas salas e gabinetes de apoio aos serviços, um deles da psicóloga do colégio. No piso inferior encontra-se a cozinha, a copa, os espaços de apoio aos serviços e espaços comuns utilizados pelas crianças e pelos adultos: dormitórios, refeitórios e salas polivalentes. O segundo piso encontra-se reservado às Cooperadoras da Família, que moravam na instituição e estavam sempre prontas a ajudar no que fosse necessário, como por exemplo na preparação de materiais para as datas festivas e na organização do espaço, com exceção da capela que era um espaço frequentado pelas crianças com orientação e supervisão dos adultos.

No novo edifício- funciona a Resposta Social de Creche e no rés-do-Chão encontra-se a secretaria, o salão polivalente, as salas de apoio, as casas de banho e um espaço de recreio exterior constituído por um campo de jogos e uma quinta pedagógica. No 1º andar encontram-se as oito salas de atividades de Creche, todas com dormitório, casas de banho de crianças e de adultos, refeitório e copa das crianças e ainda salas de apoio (sala de direção e sala dos colaboradores) e enfermaria.

1.3.Caracterização da Sala

“Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma com que estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender” (Silva, et al., 2016).

A sala na qual foi realizada a intervenção, tinha um espaço amplo adequado ao número de crianças e encontrava-se organizada em 12 áreas distintas, sendo elas:

- A área da matemática onde as crianças tinham à sua disposição várias canetas, folhas, blocos lógicos, jogos didáticos, entre outros materiais para conseguirem realizar diversas tarefas relacionadas com a matemática;
- A área polivalente na qual as crianças se reuniam para as reuniões matinais e elaboração de trabalhos diversos;
- A área da pintura que tinha um cavalete e diversas tintas e pincéis para as crianças fazerem desenhos ao seu gosto;
- A área do recorte/colagem que continha vários tipos de papel, material de desperdício, tecidos, revistas e colas onde podiam explorar a sua imaginação com estes materiais e realizar diferentes composições artísticas;
- A área da modelagem que tinha plasticina de várias cores, formas, rolos e outros materiais (palitos, palhinha, espátulas);
- A área da biblioteca onde as crianças viam livros, revistas com palavras, animais e personagens;
- A área da escrita que continha um computador com ligação à Internet, alguns cd's com jogos de escrita e matemática, existiam ainda vários ficheiros de palavras, letras soltas, um abecedário, cadernos, lápis, esferográficas, borrachas, jogos de palavras e fichas para cada criança resolver autonomamente e explorar esta área com os materiais que tinha à sua disposição;
- A área do faz de conta onde se encontravam materiais de cozinha infantil, como pratos em miniatura, comidas de plástico e também um fantocheiro para as crianças darem asas à sua imaginação e brincar livremente;
- A área dos jogos que continha jogos de tabuleiro, jogos de cartas e puzzles;
- A área da garagem onde as crianças brincavam livremente e que continha legos, carros, bonecos, uma pista de comboio e uma pista para os carros;

- A área dos mapas, onde estava exposto um mapa para a marcação de presenças, de atividades e também os aniversários de cada criança.

A disposição destas áreas é possível de ser observada na Figura 1 que apresenta a planta da sala.

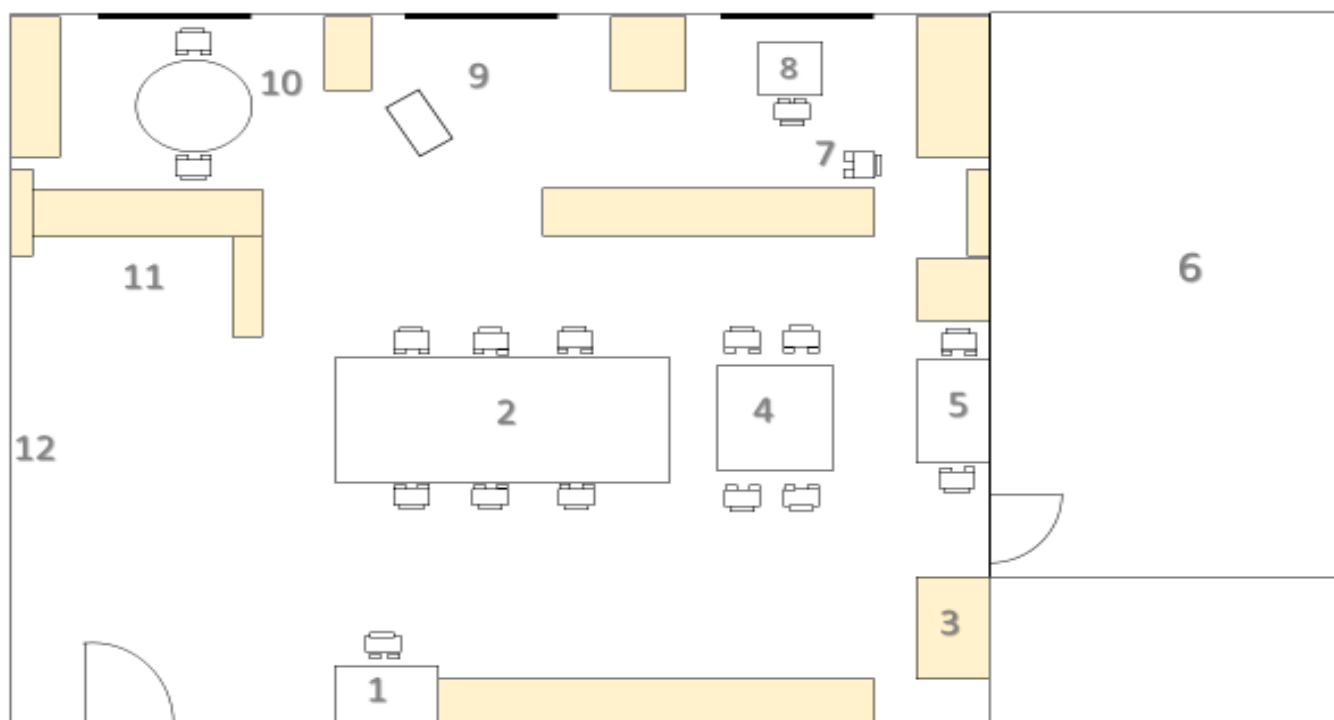


Figura 1- Planta da sala

Legenda:

- 1- Área da Matemática
- 2- Área Polivalente
- 3- Área da Pintura
- 4- Área do Recorte/ Colagem
- 5- Área da Modelagem
- 6- Casa de banho
- 7- Área da Biblioteca
- 8- Área da Escrita
- 9- Área do Faz de Conta
- 10- Área dos jogos
- 11- Área da Garagem/ Construções
- 12- Área dos Mapas

Nesta sala, era possível realizar pequenas alterações relativamente as áreas. Se a Educadora se fosse apercebendo que o interesse das crianças incidia mais sobre uma determinada área e que o espaço destinado a essa área não se adequava ao número de crianças que se propunham a exercê-la, a educadora podia e estava disposta a realizar alterações no sentido de ajustar o espaço, sem que isso prejudicasse as outras áreas que também têm bastante importância.

Cada área estava devidamente identificada e qualquer criança conseguia perceber em que área estava e que materiais tinha à sua disposição para explorar. Os armários existentes na sala, com materiais que as crianças podiam precisar, estavam colocados de maneira a estarem acessíveis às mesmas, para que conseguissem alcançar sozinhas o material que pretendessem utilizar naquela área.

A sala tinha bastante iluminação, dado que continha diversas janelas numa das paredes da sala.

1.4.Caracterização do grupo

O grupo com o qual decorreu o estágio era constituído por 24 crianças, sendo 10 do sexo feminino e 14 do sexo masculino. Era um grupo heterogéneo, cujas faixas etárias estavam compreendidas entre os 2 e os 5 anos.

Este ano letivo entraram para a sala do grupo em questão 10 crianças, oito não pertenciam a nenhuma instituição, uma veio de outro jardim-de-infância e uma veio da creche, que pertence à mesma instituição. Das oito crianças que não estavam inseridas em nenhuma instituição antes de entrarem para este grupo, apenas duas tinham 3 anos, as outras tinham 2 anos, assim como a criança que veio da sala das Dálías; a criança que veio de outra instituição tinha 4 anos.

A Tabela 1 apresenta as idades e o sexo das crianças da sala onde se realizou o estágio.

Tabela 1:Idade e sexo das crianças

Idade Sexo	2 anos	3 Anos	4 Anos	5 Anos	Subtotal
Feminino	2	2	3	3	10
Masculino	3	2	6	3	14

Para o grupo de crianças que nunca tinha tido nenhuma experiência em creche e que, a sua maioria pertencia a uma faixa etária mais jovem (2 anos) era expectável e compreensível que a adaptação fosse um processo um pouco difícil e demorado. A maior dificuldade apresentava-se quando os pais os deixavam na sala. Houve um grande esforço da parte da educadora e da auxiliar para facilitar esta adaptação. Existiram também outros fatores que ajudaram a acalmar as crianças, tendo um efeito tranquilizador, como por exemplo ir para o parque, dar comida aos peixes, cantar, ou ouvir histórias.

É natural que a adaptação tenha sido um pouco mais longa, pois as crianças tiveram de se adaptar aos adultos, ao espaço (sala), a estarem com crianças de diferentes faixas etárias, assim como ao modelo pedagógico instituído pelos profissionais da instituição.

As crianças que já conheciam as rotinas implementadas, pelo que foi possível observar, ajudavam a integrar as crianças novas no grupo, como por exemplo, explicavam o que significavam os quadros afixados na parede e onde estava cada material em sala.

A cada semana a educadora escolhia uma criança para marcar a data e nesta semana escolheu a L. que só tinha 3 anos e era nova no grupo. O V. percebeu que ela precisava de ajuda para conseguir marcar a data no respetivo quadro e foi ensinar-lhe como é que se fazia para que ela pudesse aprender e depois fazer sozinha.

Nota de campo, sala de atividades: 11/11/2018

O grupo demonstrou ser independente e autónomo no que respeita à dinâmica da sala. A maioria das crianças do grupo consegue escolher as atividades e as tarefas que querem fazer. No entanto, existe um grupo significativo (e não apenas as mais jovens) que precisam muitas vezes que seja o adulto a orientá-las nas suas escolhas, para assim poderem experimentar e disfrutar de todas as potencialidades que as áreas existentes na sala lhes oferecem.

As crianças que já estavam no grupo desde o ano passado e as mais velhas escolhem as atividades sozinhas, e através do quadro das áreas, conseguem perceber qual é a área que exploraram mais, ou menos, e a partir daí fazem a sua escolha.

Nota de campo, sala de atividades: 15/11/2018

Existe um pequeno grupo que também necessita que o adulto o lembre com frequência que têm de arrumar os materiais quando terminam as suas atividades. Em relação à higiene e à alimentação, a maioria das crianças do grupo é bastante autónoma.

Apenas o M, o L, o R e a S usam babetes e precisam de alguma ajuda no momento da refeição. A educadora e a técnica de ação educativa ajudam-nos na sopa, no entanto, no prato principal e na sobremesa, já conseguem ser mais autónomos.

Nota de campo, refeitório: 15/11/2018

A nível da linguagem oral, era um grupo que se exprimia bem, na sua generalidade, à exceção de cinco crianças que ainda apresentavam dificuldades. Utilizavam uma ou duas palavras em vez de construírem frases, apresentavam hesitação na fala e tinham dificuldade em iniciar uma conversa, algo que foi validado também pela educadora cooperante ao longo das conversas informais que foram mantidas durante o estágio. Pelo

que foi possível aferir através da observação direta, as crianças do grupo não demonstraram dificuldades a nível motor.

No contexto de grande grupo (momentos de partilha, de propor ideias, de falar livremente, de exprimir opiniões,...), havia um grupo de crianças que se destacava pela sua participação ativa, dado que participavam ativamente em todas as situações. As restantes necessitavam que o adulto as interpelasse para que participassem.

Em relação aos interesses e preferências do grupo estes eram muito diversificados, existiam seis áreas da sala que suscitavam grande interesse e procura por parte das crianças. Eram elas a área das construções, do faz de conta, do computador, dos jogos, da modelagem e da pintura.

Na sala, as crianças tinham oportunidade de escolher e registar o que queriam fazer durante o dia, foi possível observar quais eram as suas preferências e gostos. Contudo, para aquelas que escolhiam sistematicamente as mesmas atividades, foi necessário e bastante importante que a educadora as incentivasse e estimulasse para explorarem outras áreas existentes na sala, uma vez que só assim iriam conseguir descobrir as potencialidades que nelas existiam. Quando a educadora os ajudava na escolha das atividades, era visível que as crianças sorriam e gostavam das sugestões que a educadora ia fazendo. O objetivo principal da educadora, com esta atitude, era alcançado, visto que as crianças, ao explorarem outras áreas, conseguiam descobrir outros interesses.

1.5. Ponto de partida do estudo

Numa primeira fase do estágio foi possível observar, caracterizar o grupo e conhecer as suas necessidades. Com a observação foi possível aferir que este grupo tinha algumas dificuldades ao nível do relacionamento com os outros colegas, ao nível afetivo e principalmente ao nível emocional, uma vez que muitos não se mostravam capazes de controlar algumas emoções em situações de sala, tanto em grande grupo, como em brincadeira livre e também individualmente.

Uma das situações, na fase de observação, que me chamou mais a atenção foi quando um pequeno grupo de crianças (de 4 e 5 anos) estava a discutir, a chorar, a gritar no meio da sala por brinquedos, sem conseguirem sequer comunicar-se uns com os outros e ter calma naquela situação. Foi uma situação que se repetiu algumas vezes e consegui perceber que era uma fragilidade do grupo em questão.

Nota de campo, sala de atividades: 06/12/2018

Foi evidente, durante a observação, que existia uma grande necessidade de trabalhar a Área da Formação Pessoal e Social, e sagra-se extremamente importante que o projeto de intervenção trabalhe as necessidades do grupo. Deste modo, tentou criar-se uma ligação entre ambos.

Este projeto desenvolveu-se em torno do tema das “Emoções”, pois uma das principais dificuldades/fragilidades deste grupo era do foro emocional e da relação com o outro. Este tema abrange diversos aspetos alusivos ao desenvolvimento emocional de cada criança e pode ser trabalhando em variadas situações em sala de aula.

CAPÍTULO II - Objetivos do projeto e estratégias gerais de intervenção

Tal como evidencia a caracterização efetuada, uma das principais dificuldades deste grupo de crianças centrava-se na temática das emoções.

Estas dificuldades foram alvo de atenção redobrada, e tentaram desenvolver-se processos de intervenção pedagógica, que fossem ao encontro das necessidades do grupo de crianças em questão. Para dar uma resposta apropriada à problemática identificada, foram lançadas algumas questões, sendo elas:

- Será que a implementação de novas rotinas possibilita o desenvolvimento emocional das crianças?
- De que modo poderão ser desenvolvidas as emoções em sala de atividades?
- Será que a reflexão em conjunto, entre crianças e adultos, possibilita o desenvolvimento emocional das crianças?

Posto isto, com o intuito de responder adequadamente a estas necessidades, foram definidos os seguintes objetivos de intervenção pedagógica para com as crianças do grupo:

- A compreensão e a importância das emoções na Educação Pré-Escolar
- Gestão das emoções na Educação Pré-Escolar

Face à problemática identificada, e com o objetivo de alcançar os objetivos definidos, considerou-se fundamental adotar algumas estratégias globais durante a intervenção, sendo uma delas a instituição de novas rotinas. As novas rotinas instituídas tinham por base todo o trabalho decorrente da temática das emoções, desde o início do projeto até ao produto final. Assim sendo, foi lida a história “O monstro das cores” de Anna Llenas, tendo sido esta história a desencadeadora do presente projeto, pois é um livro que está intrinsecamente relacionado com as emoções e foi direcionado para o início do projeto, tendo sido apresentado às crianças um modelo tridimensional do Monstro da história. De seguida conversou-se com as mesmas acerca da personagem e da importância que teria no estabelecimento de relação entre escola e família. Foi-lhes explicado que o monstro iria para casa com cada uma delas, em cada semana, e que os pais iriam registar as experiências com o Monstrinho durante o fim de semana, num diário criado para esse fim. Também foi referido que os registos podiam ser de qualquer tipo, como por exemplo uma ilustração da criança, complementada com uma legenda feita pelos pais, um registo fotográfico, um registo escrito pelos pais, entre outros. Para ser justo e todas as crianças levarem o monstrinho para casa, recorreu-se a um sorteio

para a escolha da criança que o levaria para casa a cada semana. Todas as crianças da sala concordaram com a ideia e mostravam-se bastante entusiasmadas e ansiosas no momento que se fazia o sorteio.

Importa referir que uma das práticas do modelo pedagógico (MEM), segundo o qual a educadora orientava a sua prática, eram as reuniões ao início do dia. Esta rotina implicava que crianças e educadora se reunissem na área das mesas para que as primeiras contassem ou mostrassem algo ao grupo. Neste momento, também planificavam o trabalho para aquele dia. Deste modo, a educadora reservou um tempo, durante a reunião de segunda-feira, para que a estagiária pudesse acompanhar os registos no diário do monstrinho e conversar sobre o mesmo com as crianças quando o traziam de volta para a escola, depois do fim de semana.

Tal como já foi referido, à segunda-feira reuníamos, crianças, educadora e estagiária, e, esta última lia o último registo inscrito no diário e mostrava-o a todo o grupo. Neste momento também se refletia em conjunto com as crianças a adequação do registo à temática, de que modo o Monstrinho e as emoções se tinham relacionado com as vivências daquele fim de semana e faziam-se também comentários acerca da tipologia dos registos efetuados.

Deu-se, assim, início ao projeto de investigação.

CAPÍTULO III - Enquadramento teórico

Neste capítulo encontra-se o enquadramento teórico de todo o relatório final, com a definição de alguns conceitos bastante importantes, que vão ao encontro do tema escolhido para este relatório final.

3.1. A Educação Pré-escolar em Portugal

“A educação pré-escolar, tal como está estabelecida na Lei-Quadro (Lei n.º5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.5)

Um dos documentos normativos da Educação Pré-Escolar (EPE) em Portugal são as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e estas “destinam-se a apoiar a construção e gestão do currículo no jardim-de-infância, da responsabilidade de cada educador/a, em colaboração com a equipa educativa do estabelecimento educativo/agrupamento de escolas” (Silva et al., 2016, p.5), sagrando-se como um normativo para a EPE, enquanto primeira etapa de educação básica.

Segundo o Artigo n.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro são objetivos da educação pré-escolar:

- “ a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspetiva de educação para a cidadania;
- b) Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade;
- c) Contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem;
- d) Estimular o desenvolvimento global da criança no respeito pelas suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diferenciadas;
- e) Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo;
- f) Despertar a curiosidade e o pensamento crítico;
- g) Proporcionar à criança ocasiões de bem-estar e de segurança, nomeadamente no âmbito da saúde individual e coletiva;

- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança;
- i) Incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade. “

Marchão (2012) reforça estes objetivos quando afirma que estes preveem a criação de condições para promover nas crianças “(...) o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva de educação para a cidadania; o desenvolvimento global individualizado; a socialização e a aprendizagem de atitudes através da relação e compreensão do mundo” (p. 36), tornando-se imprescindível trabalhar com as mesmas de uma forma holística, que permita a abordagem de temas relacionados com os seus interesses em todas as áreas.

Deste modo, a EPE adota um papel fundamental na formação da identidade de qualquer criança, tentando inseri-la na sociedade como um ser livre e autónomo, despertando-a para todas as suas faculdades emocionais, sociais, motoras, cognitivas e físicas. É nesta fase que a criança conquista diversas aprendizagens, por terem as suas mentes mais abertas ao conhecimento e com isso, tornam-se passíveis de responderem prontamente aos estímulos proporcionados.

Importa salientar que o educador deve criar situações que promovam a autoconfiança para que a criança se descubra a si própria e também deve organizar o espaço educativo de maneira a propiciá-lo, visto que a escola é a primeira experiência social da criança fora do seu contexto familiar. Esta ideia é reforçada por Silva et al. (2016) quando refere que “A educação pré-escolar é um contexto de socialização em que a aprendizagem se contextualiza nas vivências relacionadas com o alargamento do meio familiar de cada criança e nas experiências relacionais proporcionadas” (p.24), sendo fundamental que o educador tenha em consideração as características do grupo para a criação de um bom ambiente educativo e que estabeleça uma boa ligação com as crianças e respetivas famílias de modo a facilitar o seu desenvolvimento.

A criança deve assumir um papel ativo no seu desenvolvimento e deve ser encarada como sujeito e agente do seu processo educativo, sendo responsabilidade do educador a valorização das suas experiências, capacidades e saberes inserindo-as no seu percurso de maneira a que contribuam para o desenvolvimento de cada uma. O papel ativo da criança também é reconhecido pela Convenção dos Direitos da Criança (1990) quando menciona que a mesma tem o direito de ser ouvida e consultada, tem também o direito de ter acesso à informação, de se expressar livremente, de dar a sua opinião, e tomar decisões que vão ao encontro das suas necessidades. Esta ideia é também reforçada no artigo 3º da Lei de

Bases do Sistema Educativo (LBSE), que refere como um dos princípios organizativos do sistema educativo “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projetos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”. O papel do educador é gerir a diversidade que encontra no seu grupo de crianças de forma a propiciar aprendizagens que respeitem as suas individualidades.

Face ao que foi referido ao longo deste ponto, a educação visa a preparação das crianças para a sua vida futura, pelo que se sagra como essencial a aplicabilidade do domínio emocional nas suas aprendizagens, dado que é algo que faz parte das suas vivências diárias ao longo de toda a sua vida. Neste sentido, é imprescindível que o educador seja capaz de estabelecer uma boa relação afetiva com a criança, pois “um educador acederá ao significado e motivações da criança, quando for capaz de estabelecer contacto com a criança, ganhar a sua confiança, fazendo com que esta queira partilhar os seus sentimentos, experiências e opiniões.” (Portugal, 2009. p. 14)

3.2. Movimento da Escola Moderna (MEM)

O modelo do movimento da escola moderna foi construído, durante os últimos 50 anos mas só foi formalizado juridicamente em 1976 (Diário da República 26/11/1976). Ao longo da sua conceção, sofreu influências de António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e da Psicologia Social, com Vygotsky. Este movimento “surge a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores que Rui Grácio promoveu e dirigiu no Sindicato Nacional de Professores” (MEM, 2013). Este movimento encara a escola como um lugar de cooperação, onde o educador/professor integra as crianças nas práticas diárias tendo o dever de olhá-las de forma individualmente conhecendo as necessidades de cada um.

O MEM encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Célestin Freinet, um professor francês, que desenvolveu um método natural de aprendizagem e também na pedagogia institucional. Desde os anos 80, o seu trabalho de formação cooperada é o respetivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspetiva comunicativa e sociocultural, decorrente dos trabalhos de Vygotsky, Brunet e outros (González, 2000). É um modelo de Pedagogia Diferenciada tendo em conta as necessidades e interesses das crianças, partilhando assim a gestão dos recursos, do tempo e dos conteúdos que vão explorar. Este modelo envolve as crianças nas suas próprias aprendizagens, com o objetivo de terem uma maior qualidade educativa, refletindo-se no seu processo educativo, no aumento dos seus saberes e também no gosto de aprender. Com isto as crianças conseguem também ganhar responsabilidades e assumem um papel ativo em todo o seu processo.

González, (2002) menciona alguns objetivos do modelo MEM, tais como; A envolvência das crianças nas aprendizagens, a articulação das aprendizagens nas diversas áreas, o desenvolvimento da autonomia, da socialização, da interajuda, do sentido da responsabilidade e da cidadania, o desenvolvimento da consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar e também tem como objetivo potenciar as aprendizagens cooperativas.

No que diz respeito aos mecanismos centrais deste modelo salienta-se a comunicação, sendo esta um fator de formação social e de desenvolvimento mental, salienta-se também a cooperação que está relacionada com a aquisição de competências tornando assim possível que a criança contribua para o seu sucesso e também para o

sucesso do restante grupo, e a participação democrática direta, ou seja, a intervenção que as crianças podem ter com este modelo.

Vygotsky (1977) refere que “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interações com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças” Posto isto, ao promovermos as aprendizagens em interação comunicativa, o desenvolvimento psicológico e social das crianças avançam e evoluem bastante.

3.3. Definição de conceitos

Face ao que foi referido no ponto anterior, relativamente à importância da relação emocional e afetiva no contexto da Educação de Infância, sagra-se fundamental realizar a revisão literária subjacente a este tema, numa tentativa de clarificar o conceito de emoção e de que maneira esta influencia as vivências e atitudes das crianças.

3.3.1. Emoção

As emoções fazem parte da vida de cada pessoa, têm um impacto frequente e são fundamentais para as interações sociais influenciando “o nosso julgamento, a nossa memória e a nossa atitude perante os acontecimentos” executando “um papel essencial na nossa comunicação com os outros” (André & Lelord, 2002. p.292). As emoções permitem a compreensão da própria pessoa, dos indivíduos à sua volta e também têm influência na forma como agimos com os outros.

Não existe uma definição específica do conceito de emoção até hoje, mas sabe-se que é possível cada pessoa vivenciar inúmeras emoções em diversos momentos da sua vida. Os mesmos autores referem que “a emoção é, portanto, uma reação súbita de todo o nosso organismo, com componentes fisiológicos (o nosso corpo), cognitivas (o nosso espírito) e comportamentais (as nossas ações)” (André & Lelord, 2002, p. 13). Por outro lado, Freitas-Magalhães (2013) explica que a emoção é uma resposta automática, rápida, inconsciente ou consciente perante um impulso neuronal ou um estímulo, que leva o organismo a criar uma determinada ação.

O meio envolvente (as pessoas, locais, objetos, acontecimentos naturais) têm influência nas emoções, desencadeando acontecimentos externos e Moreira (2010) defende que “uma emoção é uma resposta que o corpo dá ao que se passa à nossa volta” (p. 23).

As emoções conseguem proporcionar-nos uma criação de laços com os outros e transmitem informações relativamente ao nosso estado às restantes pessoas e são importantes para gerirmos decisões que podem conduzir a nossa vida, com isso

“um indivíduo que gere bem as suas emoções está atento e aberto ao que lhe está a acontecer. O indivíduo terá de saber distinguir os diferentes estados emocionais das pessoas que o rodeiam. Poderá antecipar o que se irá passar com os seus estados e com o dos outros, e para isso tem de saber de que emoções

eles são compostos e como as emoções evoluem. Equacionando todas estas informações, poderá adotar o comportamento mais indicado para resolver eficazmente a situação (Franco, 2007, p, 131).

O sentimento e a emoção podem surgir como sinónimos, porém Damásio (1999) refere que a ligação entre os mesmos é bastante pequena, pois o sentimento aparece quando temos conhecimento e noção das nossas próprias emoções, surgindo quando as nossas emoções são conduzidas para o nosso cérebro. Já a emoção é um conjunto de reações inconscientes, corporais e automáticas, proveniente dos estímulos da situação em que estejamos presentes.

É de salientar que se deve valorizar o desenvolvimento emocional e afetivo pois, à semelhança do que menciona Freitas-Magalhães (2007) “as emoções fazem parte da nossa vida, é preciso saber viver com elas” (p. 55). As emoções sagram-se importantes para a interação social e são determinantes para o comportamento humano, desempenhando funções sociais que podem ou não ajudar, na interação com o outro (Portugal & Leavers, 2010).

De acordo com Goleman (2012), cada emoção “prepara o corpo para um tipo de resposta diferente” (p.28), ou seja, as emoções positivas e as negativas originam diferentes reações no corpo, contudo a face é uma das partes do nosso corpo que mais as transmite. Moreira (2010) refere que as emoções positivas são emoções que causam felicidade, sensações de bem-estar, conforto e contribuem para algo de positivo nas nossas vidas, e estas podem ser expressas com a alegria, o amor e a calma. Por sua vez, as emoções negativas diminuem a autoestima, deixam as pessoas com sentimentos negativos, em baixo e são expressas com a tristeza, o medo e a raiva.

As emoções, segundo Moreira (2010), geram modificações a nível emocional, cognitivo, físico e também a nível comportamental de cada ser humano e a forma como recebemos determinada mensagem vai definir a maneira como reagimos em determinada situação, pois as emoções fazem parte do nosso quotidiano, da nossa vida, e precisamos de saber viver e lidar com elas. Tudo isto porque primeiro somos emocionais e só depois racionais, “A emoção está antes da razão” (Freitas-Magalhães, 2007, p.55).

Carmona e Cardoso (2011) referem ainda que as emoções são bastante importantes para o desenvolvimento de cada criança, e que as afeta em diversas áreas de funcionamento, e que ajuda a

“desenvolver novas habilidades e competências que facilitam as interações com os pares e adultos (...). Apesar dos diferentes períodos desenvolvimentistas irem delineando a complexidade das experiências emocionais, a verdade é que as crianças começam, desde o nascimento, a experienciar as componentes básicas da experiência emocional, aprendendo a desenvolver respostas emocionais através de comportamentos expressivos (como sorrir) e a imitar as expressões faciais dos adultos desde os primeiros dias de vida” (Field & Walden citado por Carmona & Cardoso, 2011, p. 12).

Se não sentíssemos uma emoção, ficaríamos incapacitados para fazer as escolhas mais simples, pois o nosso pensamento necessita delas para conseguir ser mais eficaz na tomada de decisões.

3.3.2. Desenvolvimento emocional

Outro conceito associado a esta temática é o desenvolvimento emocional. Este reflete-se através de comportamentos que, tanto os adultos como as crianças têm e é possível ser demonstrado com base numa expressão, numa atitude e com isso conseguimos identificar o estado emocional da criança e o tipo de emoção que a criança está a transmitir. Hoffner e Hadzinski (citados em Cardoso & Carmona, 2011. s.p) referem que um aspeto essencial “no desenvolvimento emocional da criança é, então, esta capacidade para compreender as emoções, que se desenvolve no sentido de uma primeira associação entre as emoções e as expressões faciais até ao reconhecimento e compreensão das situações licitadoras de emoção.”

A fase da vida com maior impacto é a infância, por serem experiências que irão acompanhar cada criança ao longo da sua vida e que definem hábitos emocionais (Goleman, 2012). É na idade de frequência da Educação Pré-Escolar que as crianças desenvolvem o relacionamento com os outros e novas formas de se expressarem.

O desenvolvimento emocional gera possibilidades de afeto entre as pessoas, aumenta os relacionamentos, influencia atitudes e escolhas das pessoas, e torna-as capazes de lidar com as emoções criando uma maior qualidade de vida (Steiner & Perry, 2001). Esta ideia é reforçada por Goleman (2001) quando afirma “Como sabemos por experiência própria, quando se trata de moldar nossas decisões e ações, a emoção pesa tanto – e às vezes muito mais – quanto a razão” (p.18).

O desenvolvimento da linguagem, segundo Moreira (2008), tem uma enorme importância, visto que o seu domínio fará com que o seu desenvolvimento emocional sofra uma grande mudança. Neste sentido, a linguagem passa a ser uma ferramenta relevante para a criança comunicar e expressar as suas emoções a outra pessoa. O desenvolvimento da linguagem é adquirido através das interações que o meio no qual a criança está inserida lhe proporciona. Um ambiente rico em experiências linguísticas e interações diretas (educador e criança, progenitor e criança) é crucial para um bom desenvolvimento na linguagem. Esta ideia é salientada por Goleman (2001) na medida em que defende que um “Ser emocionalmente alfabetizado é tão importante na aprendizagem quanto a matemática e a leitura” (p. 276).

Ao compreendermos o conceito “emoção” e trabalhando-o explicitamente com as crianças desde cedo, torna-se uma mais-valia para as mesmas, uma vez que as ajudará a desenvolver melhor as suas capacidades e ajudá-las-á a identificar as suas emoções, as

emoções dos outros e principalmente, saber lidar com elas. Esta ideia é reforçada por Smith e Walden (1999), citados em Cardoso e Carmona (2011) quando afirmam que a compreensão das emoções por parte das crianças “não pode ser subestimada já que é a base de competências emocionais mais complexas como a regulação emocional ou a empatia, ao mesmo tempo, claro, que as competências sociais também proporcionam o desenvolvimento emocional.” (p. 12)

A título de conclusão, o trabalho explícito em torno da temática das emoções com as crianças contribui para o seu desenvolvimento emocional e, conseqüentemente, favorece o seu crescimento psicológico (McCartney & Philips 2008).

3.3.3 Competências socio emocionais

O desenvolvimento de competências socio emocionais é fundamental para a adaptação de cada criança à sociedade, respondendo assim às necessidades complexas do próprio crescimento e do próprio desenvolvimento.

As competências socio emocionais são um conjunto de habilidades sociais que se podem aprender, praticar e também ensinar. Servem para as crianças e também os adultos, aprenderem a pôr em prática e a desenvolver as suas atitudes e comportamentos para lidar eficazmente com as situações e desafios diários presentes na vida. Com isto, consegue-se gerenciar emoções, demonstrar empatia, tomar decisões de maneira responsável e também de manter relações sociais.

Merrell & Gueldner (2010) referem que as competências sociais e emocionais surgem relacionadas na medida em que a vertente social está ligada com a construção de relações positivas com os outros, e a gestão de emoções são fundamentais para esse relacionamento.

“ A Aprendizagem Socio emocional consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético (Saúde mental em saúde escolar, 2016 p. 19)”, posto isto é essencial que desde cedo as crianças consigam adquirir esta aprendizagem, sendo uma mais valia para as mesmas.

O modelo SEL é um modelo que permite a aquisição progressiva de competências que tanto as crianças como os adultos precisam de ter para conseguirem adaptar-se às diversas situações presentes no dia-a-dia. Existem competências SEL que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, incluindo fatores cognitivos, sociais, emocionais e interpessoais.

As 5 competências essenciais socio emocionais que fazem parte do currículo educacional (SEL) são; O auto conhecimento, o auto controle, as relações interpessoais, a consciência social e a tomada de decisão responsável. O auto conhecimento está relacionado com a capacidade de olharmos para nós próprios, de reconhecermos as próprias emoções, valores e pensamentos e como os mesmos têm influência no nosso comportamento. O auto controle é a habilidade de conseguirmos regular os nossos pensamentos, comportamentos e as nossas emoções em diversas situações no quotidiano.

As relações interpessoais estão relacionadas com o facto de conseguirmos manter relacionamentos agradáveis com outras pessoas e também está relacionado com a capacidade que as pessoas têm em comunicar-se com clareza. A consciência social é a capacidade de compreender os princípios éticos, as normas sociais e respeitar as origens e culturas dos outros. Por fim, a tomada de decisão responsável que está relacionada com a capacidade de conseguir fazer escolhas construtivas sobre as interações sociais e sobre o comportamento pessoal.

Durlak (2011) afirma que há estudos dos programas SEL que promovem melhorias nos domínios sociais, emocionais e académicos. Mais especificamente, é possível observar uma evolução nas competências socio emocionais, nos comportamentos e também nas atitudes.

3.3.4. O papel do/a educador/a no desenvolvimento das emoções na educação pré-escolar

O papel do/a educador/a é fundamental para o desenvolvimento da criança e este é responsável por criar condições para que as crianças realizem diversas aprendizagens e estimular o seu desenvolvimento no processo de evolução da mesma. O educador é responsável por organizar um ambiente educativo passível de estimular as crianças e desenvolver atividades que vão ao encontro aos interesses e curiosidades das crianças, “assim, a criança desenvolve os seus interesses, toma decisões, resolve problemas, corre riscos e torna-se autónoma. (Silva, et al., 2016, p.11).

Muitas das aprendizagens das crianças acontecem de forma natural e espontânea, contudo o educador tem uma intencionalidade educativa, onde observa, planeia, age e avalia cada criança. Marchão (2012) refere que os educadores devem atuar com base nas OCEPE, nos objetivos fundamentais da Educação Pré-escolar referidos no Artigo n.º 10.º da Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro, e também na forma como a criança se desenvolve e aprende. As áreas de conteúdo presentes nas OCEPE devem ser trabalhadas de forma articulada, com o desenvolvimento de atividades de carácter didático, lúdico e pedagógico para que a criança consiga construir competências essenciais ao seu desenvolvimento.

Como refere a Carta de Princípios para uma Ética Profissional (APEI) é necessário haver um compromisso com as crianças, com as famílias, com a equipa de trabalho, com a entendida empregadora, com a comunidade e também com a sociedade na qual se insere.

Estes compromissos levam-nos, por exemplo a “Procurar uma atitude que tenha em conta valores claramente assumidos e uma conduta que reúna atenção, respeito e confiança nos outros.” O educador deve “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças”, tendo em conta os compromissos assumidos com as mesmas, deve também “garantir que os interesses das crianças estão acima de interesses pessoais e institucionais”, “garantir o sigilo profissional, respeitando a privacidade de cada criança” e “ter expectativas positivas em relação a cada criança, reconhecendo o seu potencial de desenvolvimento e capacidade de aprendizagem”, entre outros (APEI - s/d).

Para que o desenvolvimento da criança aconteça da melhor forma, e para que haja interação entre a criança e o educador, o mesmo

“deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através de atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida

de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e autoconfiança sempre que possível ” (Portugal, 1998, p. 198).

Brás e Reis (2012) mencionam que “o educador de infância, enquanto mediador do processo educativo, deve fomentar o diálogo promovendo a partilha de vivências e de experiências, num ambiente facilitador da expressão de opiniões, sentimentos e emoções pelas crianças” (p. 138). Posto isto, é de grande importância que o educador dê oportunidade a todas as crianças de estas se expressarem livremente, tanto em grande grupo como em pequeno grupo, e é essencial que tenham uma relação criada através do diálogo e troca de experiências, tendo em atenção que a comunicação que é estabelecida auxilia-as nas suas aprendizagens e também a desenvolver o seu potencial afetivo, intelectual e emocional.

Relativamente à questão “será que a reflexão em conjunto, entre crianças e adultos, possibilita o desenvolvimento emocional das crianças?” enquadra-se nas conversas que devem ser feitas com o educador e com as crianças em grupo, e as mesmas utilizam este tempo para falar sobre aspetos negativos ou positivos que acontecem e conseguem também resolver conflitos que possam ter existido fora ou dentro da sala. Este momento de reflexão em conjunto é extremamente benéfico para o grupo, pois dá voz às crianças, é um momento onde existe partilha de descobertas, de conhecimento e também dá liberdade de expressão a todos. Com estes momentos em conjunto o educador valoriza os saberes e os interesses das crianças.

As OCEPE (Silva et al., 2016) reforçam a ideia que a capacidade do educador valorizar os contributos de cada criança para o grupo, ouvi-las atentamente, comunicar com o grupo, e também com cada uma individualmente, permitindo-as que tenham espaço e abertura para fazê-lo uns com os outros, com o intuito de “fomentar o diálogo, facilita a expressão das crianças e o seu desejo de comunicar” (p. 61). Neste mesmo documento orientador é referido que o “desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p.9). Assim sendo, cada criança sentir-se-á mais à vontade, mais confiante e confortável para ultrapassar as suas dificuldades e desenvolver todas as suas potencialidades.

O educador deve, também, promover a brincadeira sem interferir nas iniciativas das crianças para que com isso possa conhecer os seus interesses, as suas preferências e de

seguida possa trabalhar as suas fragilidades e as diferentes áreas de desenvolvimento e aprendizagem.

As emoções influenciam o comportamento das crianças e com isso o educador deverá estabelecer uma relação com as mesmas de forma afetiva para que tenham uma boa relação e para que consiga entender as carências emocionais, motoras e cognitivas de cada uma, pois como afirma Morgado (1997), “tem vindo a constatar-se que o clima sócio afetivo em que decorre a ação educativa se constitui como uma variável claramente contributiva para a eficácia e inclusão” (p.82). Com isso, a confiança das crianças tem tendência a ser cada vez melhor. Paula e Faria (2010) referem que essa relação afetiva regula a personalidade, a atividade cognitiva e o comportamento de cada criança.

Tendo em conta uma das questões referidas nos objetivos “De que modo poderão ser desenvolvidas as emoções em sala de atividades?” Portugal e Leavers (2010) referem que as emoções podem ser desenvolvidas (...) através de atividades específicas que permitem reconhecer certas emoções, por exemplo, através de sinais físicos, expressões faciais ou comportamentos, nomear, diferenciar e aceitar diferentes emoções, sentir-se-ão melhor consigo próprias e reagirão de formas mais genuínas às situações” (p.136), posto isto é possível trabalhar e desenvolver as emoções com pequenas ou grandes atividades para que as crianças tenham a possibilidade de as explorar e aprender a lidar com as mesmas.

3.3.5. Envolvimento da família na escola

Para o sucesso emocional e social das crianças é necessário que a envolvimento por parte das famílias e uma boa relação entre a família e a escola, promovendo aprendizagens e um bom desenvolvimento para qualquer criança.

A escola é então o contacto de socialização secundário da criança, sendo a família o primário, pois à semelhança do referido por Katz e McClellan (1999) “uma das influências mais importantes no desenvolvimento social da criança corresponde à experiência dentro da família” (p. 16). No entanto, ambos devem ser parceiros de todo o desenvolvimento fazendo com que as crianças se tornem cidadãos ativos e capazes de viverem em sociedade.

Oliveira (2010) refere que “(...) se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar (...)” (p.6) e assim a relação que é criada desde cedo torna-se fundamental e benéfica para ambas as partes, principalmente para a criança. O mesmo autor ainda acrescenta que a relação família-escola, com o passar do tempo, tem ganho visibilidade sobre a importância da participação de todas as famílias na vida escolar dos seus educandos, ajudando assim o desenvolvimento da criança tanto a nível escolar como pessoal. Silva et al. (2016) reforçam a ideia de que a criança não aprende e não se desenvolve somente no contexto de educação de infância, mas também no meio familiar que vive ou viveu (p.9). Para ser possível alcançar o sucesso de cada criança, devemos “agarrar as famílias fazendo-as sentir-se desejadas e bem aceites no contexto da escola” (Hohmann & Weikart, 2009, p. 117).

Os momentos de acolhimento, de saída e de reuniões podem ser aproveitados pelas famílias para verem o que os seus educandos fazem em sala, para estabelecerem relações com a educadora, com a técnica de ação educativa, sendo também nestes pequenos momentos que conseguem ter oportunidade de perceber a dinâmica da sala. Importa referir que nas reuniões com a educadora, os pais conseguem ter uma conversa mais profunda sobre o seu educando, ficando a conhecer melhor as potencialidades e fragilidades dos mesmos, bem como os seus interesses e brincadeiras prediletas.

Quando é possível envolver as famílias no processo educativo, existe um trabalho de compreensão mútua, de cooperação e de tolerância ativa e responsável permitindo ao educador chegar às realidades sociais da criança. Os autores Bento, Mendes e Pacheco (2016) referem que consideram que “algumas razões possíveis que podem impedir a

participação ativa dos pais na vida escolar dos seus filhos são o horário de trabalho, a informação escassa, o nível socioeconómico da família e a não valorização dos aspetos positivos dos seus educandos.

Heymann e Alison (citados por Chechia & Andrade, 2005), referem que nas classes mais desfavorecidas o envolvimento é o menor possível, sendo o contacto com a escola feito maioritariamente pelas mães que demonstram falta de interesse e falta de confiança pela vida escolar dos filhos. Nestes casos, cabe ao educador tentar encontrar e desenvolver estratégias, para que todos os pais se possam integrar e participar na vida escolar dos seus educandos. Marques (2001) enuncia que “estudos realizados (...) nas últimas três décadas mostram que, quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento escolar” (p.19), sagrando-se fundamental que o educador tenta estabelecer este contacto entre ambos.

Acredita-se que a escola e a família devam formar uma aliança, uma união em prol das crianças, pois só assim, com uma relação de entreajuda, parceria, cooperação, respeito e apoio, é que ambas as partes vão ver um maior desenvolvimento nas crianças obtendo resultados bastante positivos no processo de ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO IV - Metodologia: Métodos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Para a realização do presente relatório, foi necessário o recurso a técnicas e instrumentos de recolha e tratamento dos dados, utilizados durante o estágio de intervenção, cujo objetivo é apresentar o percurso realizado desde a fase inicial até ao término do referido estágio.

A metodologia utilizada possui características semelhantes à Investigação-ação, na medida em que a investigação tem como objetivo a melhoria da prática em variados campos da ação, visando “a melhoria das práticas mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças” (Sousa & Baptista, 2011, p. 65), permitindo a participação de todos os implicados.

Este método de investigação é qualitativo e o seu foco é a “(...) compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, atitudes ou valores” (Sousa & Baptista, 2011, p. 56).

Segundo Sousa e Baptista (2011), a execução de um processo de investigação-ação acarreta a orientação por quatro fases, sendo elas: a diagnose do problema, a elaboração de um plano de ação, a proposta desse mesmo plano e, por último, uma reflexão acerca dos resultados alcançados. Deste modo, a construção do presente relatório orientou-se por uma lógica semelhante, no sentido em que o trabalho desenvolveu-se também em quatro fases, sendo estas a observação do contexto educativo, a conceção do Projeto de Intervenção, a Intervenção educativa e, por fim a realização do Relatório de Intervenção. Neste último são analisados de forma reflexiva os resultados obtidos durante todo o processo.

Tendo em conta o acima referido, a primeira fase implicou a observação do contexto educativo, cujo objetivo foi a recolha de dados para realizar a caracterização do contexto socieducativo. Neste sentido, a técnica de recolha de dados utilizada foi a observação direta e análise de documentos fornecidos pela instituição.

De acordo com Sousa e Baptista (2011), “a observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local de recolha” (p. 88) dos mesmos. Assim sendo, segundo os mesmos autores, a observação para a realização da diagnose foi participante, visto que “é o próprio investigador o instrumento principal de observação” (p. 88). Ou seja, o investigador encontra-se no campo de ação juntamente com os sujeitos.

Nesta fase, a observação direta incidiu sobre as atitudes e comportamentos das crianças em sala. Esta observação caracterizou-se por ser naturalista, uma vez que se trata de uma “observação dos comportamentos e atitudes das crianças nas circunstâncias da vida quotidiana nas instituições” (Estrela, 1994, p. 48).

A observação realizada permitiu a elaboração de notas de campo, que sagraram-se fundamentais para a caracterização do grupo de crianças, da sala de atividades e para a realização de reflexões semanais cujo intuito era dar conta dos aspetos de destaque dessas semanas. Estas notas de campo possibilitam a criação de um diário pessoal que auxilia o pesquisador no acompanhamento do desenrolar do projeto (Bogdan & Biklen, 1994, citado por Gonçalves (2011).

Importa referir que as notas de campo foram elaboradas, não só durante o período de observação, mas também durante a intervenção.

A análise documental incidiu sobre os documentos orientadores da Instituição na qual se realizou a intervenção pedagógica, possibilitando a realização da caracterização do contexto no qual o Jardim de Infância está inserido.

A recolha dos dados foi essencial para a segunda fase da construção do presente relatório, sendo ela a conceção do Projeto de Intervenção. Com base na observação realizada e complementando com conversas informais com a Educadora cooperante, foi possível aferir a problemática deste grupo de crianças, que levou à seleção de um conjunto de estratégias gerais de intervenção adequadas para o mesmo, tendo em vista dar resposta às principais fragilidades detetadas.

Após a conceção do Projeto de Intervenção, seguiu-se para a próxima fase, a Intervenção Educativa, na qual foram implementadas as propostas previstas no Projeto de Intervenção. Para avaliar o percurso relativo ao alcance dos objetivos do Projeto, foram realizadas avaliações orais conjuntamente com as crianças e Educadora, no final das diferentes atividades. As notas de campo, já referidas anteriormente, também serviram como instrumento de avaliação da evolução das crianças, bem como o diário que surgiu no decorrer do projeto que será explicado num ponto posterior deste relatório

Posto isto, o tratamento de dados recolhidos neste estudo, foi realizado através da análise de conteúdo que segundo Esteves (2006) “...é a expressão genérica para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.” (p. 107)

É de salientar que também foram utilizados registos fotográficos (que foram permitidos pela educadora mas tendo sempre o cuidado tapar a cara das crianças) das

atividades realizadas reforçando que estas “não pretendem ser trabalhos artísticos, apenas documentos que contenham informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, citado por Gonçalves, 2011, p.48).

Por último, encontra-se a fase na qual se realiza o Relatório de Intervenção, que implica uma análise reflexiva de todo o processo investigativo e dos resultados obtidos face aos objetivos estabelecidos (ver Quadro 2 – Objetivos gerais de intervenção).

Quadro 2: Objetivos gerais de intervenção

Fragilidade	Objetivos gerais de intervenção
Fragilidade a nível afetivo e emocional;	- Compreender a importância das emoções na Educação Pré-Escolar
Relacionamento com outros colegas;	- Gerir as emoções na Educação Pré-Escolar
Dificuldade na gestão das emoções.	

Importa salientar que, participaram neste estudo todas as crianças do grupo. Conforme já referido, o grupo era constituído por 24 crianças, 10 raparigas e 14 rapazes com idades compreendidas entre os 2 e os 5 anos. A educadora cooperante e a auxiliar de ação educativa também deram o seu contributo em diferentes momentos, participando ativamente com a estagiária nos momentos de reflexão que foram instituídos em prol do presente estudo.

A existência de notas de campo durante todo o processo, ajudaram a refletir e analisar vários pontos desde a fase de observação até ao último dia do estágio, sendo estes; a relação que as crianças tinham com a educadora, que tinha por base o respeito mútuo, a compreensão e a parceria; a relação entre as próprias crianças, que numa fase inicial entravam em conflitos em certas brincadeiras e atitudes, mas com o decorrer de todo o projeto foi possível observar uma evolução a vários níveis; a forma como a educadora reagia à gestão de conflitos entre as crianças ajudou a estagiária a perceber e a aprender a melhor forma de os controlar e ajudá-las a resolverem-se sem existir o conflito; relativamente à partilha do espaço e dos materiais, numa primeira fase foi possível observar que algumas crianças não gostavam de partilhar e tentavam ir sempre para as mesmas áreas da sala, o que não era benéfico para outras crianças, pois não poderiam

estar muitas crianças na mesma área, nestes casos a educadora intervinha e explicava a cada criança o porquê de terem de partilhar e explorarem outras áreas para ser justo e correto para todo o grupo e para finalizar, a relação que as crianças tiveram com todas as atividades propostas foi bastante positiva, pois participavam com muito empenho e dedicação em cada uma delas e estavam sempre dispostos a fazer mais, a aprender e a partilhar.

CAPÍTULO V - Apresentação fundamentada do processo de intervenção educativa

Neste ponto são descritas as atividades desenvolvidas durante o estágio que contribuíram diretamente para o alcance dos objetivos do projeto, bem como as estratégias de divulgação e envolvimento familiar e as estratégias de avaliação do projeto.

Por ser um grupo heterogêneo, é de salientar que as atividades realizadas foram sempre ao encontro das idades das crianças, ou seja, a estagiária adaptou cada atividade para que todas as crianças pudessem participar e compreender cada uma delas.

5.1. 1º Atividade

Leitura da história o Monstro das cores

Data: 10/01/2019. Planificação da atividade (Anexo B1)

Esta história foi escolhida por falar das emoções e como o projeto realizado estava relacionado com esse tema, concluiu-se que seria uma boa opção para iniciar o projeto.

Para a realização da primeira atividade reuniram-se as crianças na área polivalente e procedeu-se à leitura e animação da história “O Monstro das cores” (Figura 2)



Figura 2- Leitura da história "O monstro das cores"

Esta atividade desencadeou o tema do projeto, as emoções. Depois de ouvirem a história, as crianças foram questionadas acerca de vários aspetos da obra.

Depois de contar a história, fui perguntando às crianças quais as cores que apareciam na história e a que emoção representavam, para perceber se a mensagem do livro foi passada corretamente. Perguntei a cada um como é que se sentiam naquele momento e a maioria das crianças disse que se sentia bem e alegre, apenas duas crianças disseram que estavam tristes por não terem trazido o brinquedo que queriam de casa.

Nota de campo: 10/01/2019

De seguida, foi-lhes mostrado o diário do monstrinho (Figura 3), que surgiu a partir de uma ideia da estagiária, com o intuito de incluir as famílias neste projeto e era algo que ia acompanhar a turma até ao final do ano letivo.



Figura 3- Diário do Monstrinho

Como já foi referido, as crianças levavam O Monstro tridimensional (Figura 4), a mascote da sala, para casa, dentro do respetivo saco (Figura 5), à quinta-feira, assim como o Diário no qual as famílias faziam o registo das ocorrências desse fim de semana com o Monstrinho.



Figura 4- O monstrinho



Figura 5- Saco do monstro

Sempre que as crianças levavam o Monstro e o diário para casa, ressaltava-se que poderiam brincar livremente com a mascote e poderiam elaborar registos variados no diário, juntamente com as suas famílias. Cada criança estava livre para fazer o que quisesse com o boneco, o importante era saber que tinham de dar-lhe carinho, partilhar com ele novas experiências e explicar à família quem era este boneco e como surgiu na sala.

Um dos objetivos deste diário era a partilha de experiências com todo o grupo e a participação ativa de cada criança e respetiva família na construção do mesmo.

Com esta atividade foi possível trabalhar a área da formação pessoal e social, pois está presente em todo o trabalho educativo realizado em sala. Os objetivos trabalhados nesta área foram o relacionamento com os outros, a partilha com o grupo sobre o que

fizeram com o “monstro das cores” durante o fim-de-semana. Também foi possível trabalhar a área da expressão e comunicação no domínio da linguagem oral. O maior objetivo desta atividade foi introduzir o tema das “emoções” de uma forma mais apelativa e utilizando o livro “O Monstro das Cores” uma vez que aborda seis emoções importantes, sendo elas a tristeza, a alegria, o medo, a raiva, a calma e o amor.

Análise das estratégias de envolvimento implementadas, da avaliação das competências desenvolvidas e síntese das aprendizagens observadas

O grupo mostrou-se bastante interessado no projeto relacionado com as emoções. O facto de terem construído o monstro em formato real e sugerir que cada um levasse o monstro e o diário para suas casas ao fim de semana, foi algo que correu bastante bem e todas as crianças queriam logo ser as primeiras. Para não haver atritos entre eles, ficou decidido que todas as quintas-feiras iríamos sortear o nome da criança que levaria o monstro naquele fim-de-semana.

5.2. 2ªAtividade

Pintar uma folha em A3 com as emoções da história “O monstro das cores”.

Data:15/01/2019. Planificação da atividade (Anexo B2)

Para a realização desta atividade foram necessárias tintas, folhas brancas, canetas e várias folhas A3. Esta última foi dividida seis partes, cada uma com uma cor das cores da história “O monstro das cores”. Cada criança pode então pintar seu próprio quadro.

Iniciou-se esta atividade com uma conversa com as crianças acerca da história, de modo a perceber se ainda se lembravam da mensagem da história. Em seguida, falou-se das emoções de cada um, ou seja, foi-lhes perguntado em que situação é que sentiam determinada emoção.

A conversa com cada criança sobre as emoções foi bastante importante, pois à medida que iam fazendo os desenhos, tanto eu, como a educadora e a técnica de ação educativa tínhamos que falar e perceber em que situação é que eles sentiam aquela determinada emoção, e muitas vezes foi possível perceber que algumas crianças não se sentem tão à vontade para falar sobre algumas situações mas com a nossa ajuda, conseguiram expressar-se de uma forma clara. Neste caso, foi possível realizar a atividade com sucesso, com a ajuda da educadora e da técnica de ação educativa.

Nota de campo: 15/01/2019

Um momento marcante desta atividade foi quando uma das crianças falou da emoção do amor. Perguntei-lhe em que situação é que sentia amor, e o mesmo respondeu-me “sinto amor quando tenho saúde”. Foi algo que tanto eu, como a educadora e a técnica ficámos perplexas e surpreendidas, pois não esperávamos uma resposta tão profunda de uma criança de 5 anos. Esta criança sempre se destacou de uma forma bastante positiva por ter apenas 5 anos e conseguir expressar-se muito bem, tanto em grupo como individualmente, e também por preocupar-se com todos os colegas e querer sempre ajudar cada um em qualquer tarefa. É uma criança com um coração enorme e bastante interessada em todas as áreas da sala.

Nota de campo: 15/01/2019

O grupo foi dividido em pequenos grupos e enquanto uns pintavam a folha A3 com as seis cores da história (o azul da tristeza, o amarelo da alegria, o verde da calma, o

vermelho da raiva, o preto do medo e o cor-de-rosa do amor), outros ficavam com a estagiária e com a técnica de ação educativa a descrever uma situação em que sentiam cada uma das emoções referidas. Por exemplo, uma criança disse que ficava triste quando os pais a colocavam de castigo, e desenhou-se com uma cara triste no quarto. Debaixo do desenho a estagiária ou a técnica de ação educativa, registavam a situação que as crianças descreviam (Figuras 6 e 7).



Figura 6- Desenho das emoções



Figura 7- Desenho das emoções

Importa referir que as crianças de 2 e 3 anos escolheram apenas duas emoções para realizar esta atividade, pois desenhar e descrever as seis emoções uma vez que seria muito complexo, dado que teriam que relatar um acontecimento associado a cada uma delas.

Posteriormente, com as produções das crianças, compôs-se o mural das emoções (Figura 8), que ficou exposto em sala de atividades.



Figura 8- Mural das emoções

Trabalhou-se a área da formação pessoal e social, mais especificamente o tema das emoções. É de salientar a forma como demonstravam o à vontade que sentiam e que tinham a falar em grupo e individualmente. Trabalhou-se também a área da expressão e comunicação oral, bem como domínio da educação artística.

Dentro desta atividade, escolheu-se um espaço na sala para deixar a nossa mascote, o monstrinho, durante a semana. Pintámos em conjunto uma base com as cores da história (Figura 6) para todas as crianças conseguirem perceber o sítio onde deveriam deixar o monstrinho depois de o usarem.



Figura 9- Tapete do monstrinho

Análise das estratégias de envolvimento implementadas, da avaliação das competências desenvolvidas e síntese das aprendizagens observadas

O grupo mostrou-se bastante entusiasmado com os desenhos alusivos às suas próprias emoções. Cada um falou do que sentia relativamente às seis emoções e passou para o papel o que sentia.

À medida que as crianças iam fazendo os desenhos, foi possível observar que algumas sentiam-se mais à vontade para falar do que outras. Contudo, a estagiária, a educadora e a técnica de ação educativa em conversa com cada criança, foram ajudando-as e explicando que poderiam falar e expressar-se sem medos e sem vergonhas, pois todas as adultas estavam ali para ajudá-las no que fosse necessário.

5.3. 3ªAtividade:

Jogo com arcos relacionado com as cores e emoções.

Data: 24/01/2019. Planificação da atividade (Anexo B2)

Para a concretização desta atividade foram precisos quatro arcos e seis garrafas de plástico, cada uma com uma cor diferente - o azul, o amarelo, o verde, o preto, o vermelho e o cor-de-rosa. Pediu-se ao grande grupo para se sentar em meia-lua e foi-lhes explicado que cada cor representava uma emoção diferente, assim como as emoções da história que já tinha sido trabalhada em grupo, “O monstro das cores”. O azul era a garrafa da tristeza, o amarelo era a garrafa da alegria, o verde era a garrafa da calma, o preto era a garrafa do medo, o vermelho era a garrafa da raiva e por fim, o cor-de-rosa era a garrafa do amor. Para jogar ao jogo das emoções (Figura 10 e 1), cada criança tinha os quatro arcos na mão e tinha de dizer que emoção sentia naquele preciso momento e justificar, e de seguida atirava o arco, tentando acertar na garrafa com a cor da emoção que referiu.



Figura 10- Jogo das emoções



Figura 11- Jogo das emoções

Na primeira ronda, as crianças escolhiam a emoção e só depois tentavam acertar na garrafa da cor correspondente, mas na segunda ronda optou-se por fazer algo diferente, cada criança escolhia primeiro uma garrafa e só depois diziam o que lhes fazia lembrar aquela emoção numa situação da vida deles.

A maioria das crianças tentava acertar na cor amarela ou cor-de-rosa, a da alegria e a do amor, mas o V. escolheu a cor azul duas vezes, a tristeza e disse que estava triste neste dia porque não conseguiu dormir a noite toda e queria trazer um brinquedo para a escola, mas os pais não deixaram.

Nota de campo: 24/01/2019

As crianças de 2 anos jogaram só uma vez, pois ao fim da primeira ronda já começavam a mostrar-se irrequietas e foram fazer desenhos.

No final do jogo, a maioria das crianças pediram para guardá-lo na sala para jogarem mais tarde, pois naquela manhã já não tinham mais tempo para tal e cada criança jogou apenas duas rondas.

Era a vez da M. jogar, ela acertou na cor amarela e eu perguntei-lhe que emoção era aquela e o que é que ela queria partilhar connosco, mas antes dela conseguir explicar-se o F. e o V. automaticamente disseram que ela tinha que falar sobre algo que a deixava muito contente, pois acertou na cor amarela. Com este comentário, eu fui percebendo que as crianças estavam a gostar e a perceber o

jogo e tentavam ajudar os restantes colegas a falar sobre uma situação relacionada com aquela emoção.

Nota de campo: 24/01/2019

Análise das estratégias de envolvimento implementadas, da avaliação das competências desenvolvidas e síntese das aprendizagens observadas:

A adesão das crianças a este jogo foi notória e conseguiram perceber o objetivo do jogo respeitando, não só as regras, mas também os restantes colegas.

Com este jogo foi possível captar a total atenção das crianças e conseguiu explorar-se e falar sobre as emoções, por intermédio de uma situação mais lúdica. O resultado da atividade foi bastante positivo, pois no fim perguntou-se a algumas crianças o que acharam e muitas disseram “gostei muito” “consegui jogar e relacionar as cores às emoções”, outras diziam que gostavam de repetir e pediam para o jogo permanecer na sala a tempo inteiro.

O envolvimento de todas as crianças foi bastante importante para o desenrolar do jogo, para conseguirem perceber os objetivos do mesmo e também para ouvirem os restantes colegas a falar das suas emoções. Cada um respeitou o colega e sempre que um estava a jogar, os outros estavam muito atentos a ouvi-lo e a ver se acertava na garrafa certa.

5.4. 4ª Atividade

Comparação e separação em grupos das fotografias tiradas a todas as crianças alusivas às emoções.

Data: 21/02/2019. Planificação (Anexo B3)

Para poder realizar esta atividade no dia 21 de fevereiro com todas as crianças, foi necessário, dois dias antes, tirar uma fotografia a cada uma, tendo-lhes sido pedido que fizessem uma cara que retratasse uma emoção à sua escolha, havendo também a hipótese de ser uma das seis emoções da história, não descartando a hipótese de poder ser outra emoção que eles conhecessem. Depois de todas as crianças terem tirado a fotografia, estas foram impressas em tamanho A5 para realizar a atividade no dia determinado.

Reuniram-se as crianças em grande grupo, juntamente com a estagiária, em roda, e foi-lhes explicado que tinham tirado as fotografias para a realização da atividade, que seria uma espécie de jogo. A estagiária colocou todas as fotografias viradas com a imagem para baixo, de modo a que eles não se distraíssem com as mesmas (Figura 11).



Figura 12- Atividade com as fotografias

A estagiária foi tirando fotografia a fotografia, mostrando-as à vez ao grupo, solicitando que tentassem adivinhar que emoção é que aquela criança da fotografia estava a retratar. Foi-lhes pedido aleatoriamente que falassem sobre aquela emoção e à medida que iam acertando, as fotografias foram agrupadas consoante as emoções (Figura 13).



Figura 13- As emoções divididas em grupos

A emoção que tinha mais fotografias era a da alegria e foi possível perceber que todos eles se sentiam felizes em sala e que gostavam de tudo o que acontecia na mesma. Cada um pode expressar-se à sua maneira e explicar o que queria dizer cada emoção.

O V. foi a única criança que escolheu uma emoção diferente. Perguntou-me se podia tirar a fotografia como se estivesse a pensar em algo muito importante e no dia da atividade explicou aos outros colegas que quis tirar a fotografia assim, porque no dia que a tirou estava a pensar em muitas coisas e foi a emoção que quis demonstrar naquele momento.

Nota de campo: 21/02/2019

Quando estávamos em roda, todas as crianças demonstraram interesse na atividade e queriam virar todas as fotografias ao mesmo tempo para ver a emoção que cada um escolheu. A C. conseguiu contar quantas fotografias estavam em cada grupo e foi ela que transmitiu às restantes o número de cada grupo.

Nota de campo: 21/02/2019

Análise das estratégias de envolvimento implementadas, da avaliação das competências desenvolvidas e síntese das aprendizagens observadas:

Nesta atividade foi possível ver uma abertura maior por parte das crianças no que diz respeito ao tema do projeto comparativamente à primeira atividade quando se falou sobre as emoções de cada um.

Cada um deles queria falar e explicar o que o outro estava a fazer em cada fotografia. As crianças conseguiram perceber que ao terem emoções diferentes, obtinham resultados diferentes, principalmente na resolução de problemas.

A atenção e a curiosidade que demonstraram nesta atividade também foi notória pois no decorrer da mesma, cada criança respeitou-se mutuamente e souberam esperar pela sua vez para falar e dar a sua opinião.

5.5. 5ª Atividade

Leitura e exploração da história “O Helmer”

Data: 15/03/2019. Planificação (Anexo B4)

No dia 15 de março a atividade elaborada teve como objetivo a leitura e a exploração da história “O Helmer” (Figuras 14 e 15).



Figura 14- Leitura da história "Helmer"



Figura 15- Leitura da história "Helmer"

As crianças do grupo em questão não conheciam a história e com isso foi possível captar a atenção dos mesmos, tanto dos mais novos como dos mais velhos. Depois de lhes ser lida a história, foi-lhes explicada a mensagem principal que era transmitida, ou seja, mesmo que sejam diferentes uns dos outros, todos têm os mesmos direitos e deveres. Foi-lhes explicado que cada criança tem a sua maneira de ser, que cada uma reage da sua maneira a diferentes situações, que todos nós somos diferentes uns dos outros, que não podem ser excluídos por serem diferentes pois se isso acontecer, essa mesma criança ficaria muito triste e magoada com a situação. Exemplificou-se que todas as pessoas têm cores diferentes, cabelos diferentes, olhos diferentes e mesmo assim, cada um é especial e único.

Depois de conversar com o grupo e explicar-lhes a mensagem que o livro queria transmitir a J. disse “podemos brincar sempre com qualquer menino ou menina mesmo que eles sejam diferentes de nós”, de seguida o V. ao ouvir o que a J. disse, comentou “claro, nós somos todos amigos, não tem mal nenhum”. Depois de ouvir os comentários de ambos, eu e a educadora ficámos bastante felizes porque as crianças conseguiram perceber o porquê de lermos aquela história e a mensagem da mesma.

Nota de campo: 15/03/2019

Depois dos comentários destas duas crianças, perguntou-se ao grupo como se sentiam se alguém não quisesse brincar com eles, se os excluíssem de alguma brincadeira ou de alguma atividade, e foi possível observar que, com esta questão, a maioria das crianças demonstrou uma tristeza no olhar e responderam que não iriam gostar que isso acontecesse.

O D. disse que iria ficar muito triste e até referiu que o seu coração ia ficar da cor azul, a cor da tristeza. Quando ele associou a sua emoção à cor, tive a certeza que a primeira atividade com o livro “O monstro das cores” ainda estava bastante presente na sua memória e fiquei muito contente com isso, porque mesmo que ele esteja a associar a emoção à cor, ele sabe perfeitamente o significado da tristeza e sabe em que situações se sente essa emoção.

Nota de campo: 15/03/2019

Para dar continuidade à história e utilizar a expressão plástica, cada criança recebeu um elefante em cartão e foi-lhes explicado que cada uma podia fazer o seu próprio elefante, com vários recortes, tecidos, missangas, purpurinas, entre outros materiais que tinham à sua disposição (Figuras 16 e 17).



Figura 16- Elefantes "Helmer"



Figura 17- Elefantes "Helmer"

Análise das estratégias de envolvimento implementadas, da avaliação das competências desenvolvidas e síntese das aprendizagens observadas:

No decorrer de todas as atividades concretizadas, relacionadas com as emoções, tentou-se sempre que as crianças falassem das mesmas, para que pudessem expressar os

seus sentimentos, para que conseguissem refletir sobre isso e que o projeto estivesse presente em todas as atividades, tendo um fio condutor entre todas as atividades desenvolvidas.

O resultado final desta atividade foi bastante positivo. Cada criança fez um elefante diferente sem copiar o do colega e no fim fez-se uma roda para que cada um deles mostrasse o seu elefante ao restante grupo.

Foi possível ver o sorriso das crianças ao partilharem o seu próprio trabalho com os outros e ao verem que todos os elefantes que fizeram eram diferentes uns dos outros.

5.6. Estratégias de divulgação do trabalho e envolvimento familiar

Para a divulgação do projeto “As emoções” enviou-se um e-mail aos pais, com a aprovação da educadora, a apresentar a estagiária responsável pelo presente projeto, a explicar todas as fases de desenvolvimento do mesmo em sala e a explicar o novo elemento que as crianças iriam ter em sala durante todo o ano e que iriam levar para casa todas as quintas-feiras, o monstrinho.

Após o sorteio, a criança incumbida de levar o monstrinho para casa, levava também o Diário do Monstrinho. Os pais tinham a tarefa de registrar os acontecimentos daquele fim de semana, com alusão ao Monstrinho, fazendo a relação entre as emoções.

Os pais iam tendo conhecimento dos registos anteriores do Diário, à medida que este lhes era atribuído, circulando assim toda a informação do Diário entre as famílias.

Quando todas as crianças e respetivas famílias terminaram a sua participação na construção do Diário, este foi colocado novamente em circuito de comunicação entre as famílias, de maneira a que pudessem ver o produto final, já com o contributo de todos e divulgar assim o resultado final do projeto (ver Anexo 1).

Importa salientar que, todas as produções que decorreram da implementação deste projeto (por exemplo o mural das emoções) estavam expostos em sala e toda a comunidade educativa tinha a possibilidade de ver o trabalho desenvolvido.

5.7. Estratégias de avaliação do projeto

Segundo as OCEPE “A reflexão, a partir dos efeitos que se vão observando, possibilita estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança, individualmente e em grupo, tendo em conta a sua evolução” (Silva, Marques, Mata, & Rosa, p.27). Posto isto, para avaliar o sucesso do desenvolvimento da implementação do projeto, recorreu-se a uma avaliação contínua e sistemática sobre o desenvolvimento das aprendizagens e, caso se observasse que algumas crianças não iriam conseguir evoluir como o pretendido, poderia recorrer-se a outras estratégias para que isso fosse possível.

Após cada atividade realizada, realizavam-se conversas informais com o grupo, colocaram-se questões sobre o que iam aprendendo ao longo de cada uma e de seguida registaram-se as respostas em notas de campo.

Realizaram-se notas de campo no decorrer de cada atividade, com o registo da aceitação por parte das crianças, o seu entusiasmo, e o interesse das mesmas e possíveis dificuldades. Tentou-se, em todos os momentos, perceber os pontos mais fortes e mais frágeis do grupo, com o objetivo de conseguir trabalhá-los em conjunto com a educadora e com a técnica de ação educativa.

No decorrer do projeto, criou-se um diário do monstinho, que serviu para registar acontecimentos do fim-de-semana que se relacionassem com a temática das emoções e esse mesmo instrumento também serviu para avaliar as crianças.

CAPÍTULO VI - Análise reflexiva do Projeto de Intervenção

Relativamente ao projeto de intervenção, as “emoções”, o feedback tanto da educadora como das crianças, foi bastante positivo. Desencadeou-se o projeto através da leitura da história “O monstro das cores”, um livro muito específico sobre as emoções e as crianças da sala não o conheciam.

As estratégias de divulgação, os objetivos do projeto e a forma como se realizou a avaliação foram decididas logo no início. Todas as atividades desenvolvidas foram sempre planeadas em conjunto com a educadora, com o objetivo de se trabalhar em equipa, tanto em grande grupo como em pequeno grupo.

A utilização de uma mascote do grupo facilitou em todos os aspetos. Proporcionou o envolvimento e parceria entre os pais e encarregados de educação com a escola, que resultou bastante bem e as famílias aderiam de forma excelente. Para além disso, também facilitou na relação com o grupo, e até mesmo na relação entre as crianças, pois começaram a valorizar, respeitar e assumir responsabilidades.

O projeto foi pensado consoante as necessidades do grupo, pois na primeira fase do estágio, na fase de observação, foi possível observar que a nível emocional, e afetivo, o grupo tinha algumas fragilidades e até mesmo em aspetos relacionados com a convivência com os outros. Aproveitou-se esta dificuldade, sendo um aspeto passível de ser melhorado, e em conversa com a educadora optou-se por aprofundar e explorar este tema com diversas atividades.

A área de formação pessoal e social foi bastante trabalhada com este projeto e “é importante que as crianças aprendam a ser cidadãos através de projetos que realizam: criarem sentido de pertença, de responsabilidade mútua e de solidariedade com os outros” (Vasconcelos, 2012, p.18).

Em relação à calendarização, por vezes houve alturas nas quais não foi possível seguir com rigor a mesma. Contudo, todas as atividades que estavam planeadas e propostas foram realizadas com eficácia.

Todas as crianças aderiram muito bem a este projeto e, consequentemente, a este tema, sendo que participaram em todas as atividades realizadas com grande satisfação e entusiasmo.

As novas atividades que iam sendo realizadas estavam relacionadas com o trabalho em torno das emoções e era explicitado às crianças o objetivo das mesmas. Cada criança

falou abertamente das suas emoções quando tal lhe foi pedido, sem qualquer vergonha ou receio de dizer alguma coisa em particular.

No final de cada atividade, a estagiária conversava com a educadora para em conjunto perceberem se a mensagem tinha sido bem transmitida.

Quando terminou todo o projeto foi possível ver uma evolução positiva nas crianças, pois nas últimas atividades realizadas, elas já falavam abertamente de cada emoção e explicavam-se bem.

O diário do “monstrinho” foi também uma forma de avaliar as crianças, pois com o passar do tempo, a criança que levava o diário para casa explorava mais o tema das emoções com a sua família durante o fim-de-semana.

A capacidade de controlar as emoções com as atividades que foram realizadas foi uma mais-valia para todas as crianças, porque tanto com atividades mais práticas como com as mais teóricas, conseguiram perceber e estabelecer limites ao nível do comportamento, e conseguiram também controlar impulsos e desejos que antes poderiam ter (Brazelton, 2008).

Um aspeto que poderia ter sido feito e enriqueceria o projeto e a avaliação do mesmo, teria sido uma check list feita no início do projeto e a mesma check list para o final do projeto. Esta poderia ser preenchida pelos encarregados de educação e pela educadora cooperante para ter mais uma ferramenta importante para avaliar a evolução de cada criança em todo o projeto.

Desde o início desta jornada, sabia-se que poderia ser um tema delicado, pois não havia um conhecimento profundo acerca da vida das crianças, as suas histórias e as suas fragilidades, daí ter sido importante a conversa com a educadora sobre tudo o que era pretendido trabalhar e a forma como se realizaria cada atividade.

CAPÍTULO VII - Considerações finais

A realização desta prática pedagógica proporcionou uma grande evolução, não só enquanto pessoa, mas como aluna e futura profissional de educação. Foi o primeiro estágio realizado com tamanha intensidade e de forma sistemática, tendo sido possível estabelecer uma relação mais estreita com as crianças e com a equipa educativa do colégio.

A instituição, incluindo todo o corpo docente e não docente, a sala e o grupo proporcionaram o melhor conforto e hospitalidade durante toda a prática educativa podendo adequar as atividades propostas assim como as rotinas observadas e vividas.

No decorrer do estágio, tentou-se sempre cumprir ao máximo todas as responsabilidades enquanto futura profissional. As docentes da instituição onde decorreu o estágio, orientam-se segundo o modelo do MEM, e com isso foi possível aprender e explorar bastante sobre o mesmo ao longo de toda a intervenção. Estar num contexto ligado diretamente ao modelo pedagógico do Movimento da escola Moderna, foi sem dúvida muito enriquecedor para as aprendizagens realizadas, e para conseguir integrar cada criança no projeto pensado.

O projeto desenvolvido correu melhor do que inicialmente foi pensado, principalmente a atividade na qual os pais tiveram de participar, visto que todos os fins-de-semana, levavam o monstinho para casa e depois escreviam as ocorrências no diário do mesmo. O feedback desta atividade foi bastante positivo, tanto da parte da Educadora cooperante, como da parte de todos os pais e respetivas crianças. Foi bastante perceptível o empenho e a dedicação das famílias no diário do monstinho, sendo que os pais elogiavam e contavam a reação das crianças ao estarem com o monstinho durante o fim-de-semana. A empatia com o grupo foi algo que começou desde o primeiro dia em que a estagiária deu entrada naquela sala. Na realização das atividades sempre foi possível captar a atenção de todas crianças.

É de salientar que se deve reforçar a ideia de que é necessário e é uma mais valia o diálogo entre adulto e criança e também a preocupação com o bem estar emocional de cada criança, pois este terá consequências no seu desenvolvimento, na sua personalidade e no seu comportamento futuramente.

Ao longo de toda a prática educativa considerou-se que, inicialmente, o arranque teve alguns aspetos menos positivos, mas, à medida que o tempo foi passando, conseguiu-

se melhorar, dia após dia, tendo como exemplo, a capacidade de gerir conflitos autonomamente e na gestão do tempo em algumas atividades.

Com o apoio e os conselhos da Educadora cooperante foi possível evoluir em todos os aspetos necessários e aprofundar ainda mais os conhecimentos que já tinha. A capacidade de trabalhar em equipa também melhorou e possibilitou estabelecer relações interpessoais com todos os intervenientes. Recorreram-se a estratégias diversificadas para que as crianças pudessem aprender através de diferentes materiais e de formas variadas.

Durante o estágio, a educadora e auxiliar da sala apoiaram bastante todas as decisões tomadas pela estagiária e colocavam-na sempre ao corrente de tudo o que se passava em sala. A relação estabelecida entre as três interveientes foi muito importante e essencial para o sucesso deste projeto.

Na última semana de estágio, as educadoras de outras salas e as técnicas de ação educativa deslocaram-se à sala onde decorreu o estágio e elogiaram todo o trabalho realizado até à data e prontificaram-se para auxiliar no que fosse necessário em projetos futuros. A boa relação criada com toda a equipa educativa foi uma grande vantagem, uma vez que houve sempre um clima de tranquilidade e à vontade, sendo possível pedir ajuda a qualquer momento, bem como opiniões e conselhos acerca das decisões tomadas e estratégias escolhidas.

Todos os aspetos observados foram momentos de aprendizagem, pois permitiram perceber que, muitas vezes, não é possível seguir à risca o planeado, seguindo o princípio de respeitar as individualidades de cada criança e os seus ritmos de aprendizagem.

Pode concluir-se que, ao longo de todo o estágio, as aprendizagens e experiências vivenciadas, contribuíram para uma melhor formação e capacidade de intervenção enquanto futura profissional de educação.

Importa referir que, enquanto profissional de educação, a aprendizagem nunca estagna, sendo essencial continuar a investir na formação contínua para melhorar constantemente a prática, ano após ano.

É necessário e bastante importante que, como futura profissional, deva investigar continuamente no sentido de enriquecer a prática profissional. Essa investigação deve contribuir para uma boa formação e para o desenvolvendo das habilidades do profissional, bem como para o seu crescimento profissional e capacidade de resolução de problemas.

De acordo com Contreras (2012), a profissionalidade do docente apoia a forma que o professor/educador interpreta a sua perceção do ensino, as competências utilizadas no

exercício profissional e diz também respeito aos valores e às intenções que orientam o processo de ensinar e que objetivos deve atingir e desenvolver na sua profissão. Deste modo, um bom professor/educador deve ser um investigador da sua própria prática e a sua formação sagra-se como um momento-chave da socialização e da configuração profissional, tornando-se assim um lugar para aquisição de conhecimentos e de técnicas.

Toda a experiência que foi possível adquirir ao longo destes anos de formação inicial foi fundamental para melhorar, cada vez mais, as próprias práticas pedagógicas. O que reforça a ideia que se deve trabalhar e investir numa formação contínua, estando sempre apta a aprender novos modelos de ação didática e pedagógica conseguindo uma formação alargada ao longo dos anos, sempre com vista à criação de melhores condições de aprendizagem para as crianças. Tal será possível apenas com a constante procura de conhecimento sobre as diversas áreas que contribuem para a construção de aprendizagens por parte das crianças.

É essencial que o profissional de educação tenha presente na sua perceção que, as crianças são todas diferentes, todas têm interesses e vontades próprias, maneiras diferentes de se relacionarem com as diferentes áreas do saber. Assim, é imprescindível a constante procura de novas formas e maneiras de tornar o conhecimento acessível a todas elas, respeitando sempre as suas individualidades. Isto só será possível quando se compreender que o ensino não é estanque, e que é necessário estar sempre à procura de novas formas para conseguir cativar e acompanhar as crianças nas suas aprendizagens.

Com certeza que todas as aprendizagens e experiências ao longo da formação inicial (licenciatura e mestrado) serão basilares para a futura prática pedagógica e continuarão a ser fundamentais para continuar a evoluir, tanto a nível pessoal como profissional.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo. Devemos promover a coragem onde há medo, promover o acordo onde existe conflito e inspirar esperança onde há desespero.” (Nelson Mandela)

CAPÍTULO VIII - Referências Bibliográficas

- Andre, C., & Lelord, F. (2002). *A força das emoções*. Cascais: Editora Pergaminho.
- Bento, a., Mendes, G., & Pacheco, D. (2016). Relação Escola-Família: Participação dos Encarregados de Educação na Escola. Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em InvestigaãQualitativa.Retirado de <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/648/637>
- APEI (s/d). *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*. Retirado de <https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=Carta+de+princ%C3%ADpios+para+uma+%C3%89tica+Profissional&ie=UTF-8&oe=UTF-8>
- Brás, T., & Reis, C. (2012). As aptidões sociais das crianças em idade pré- escolar. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*. Vol. 3.
- Cardoso, C., & Carmona, M. (2011). *Compreensão emocional – A compreensão causal das emoções em crianças de idade escolar*.Tese de mestrado Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia. Secção de Psicologia e Saúde. Núcleo de Psicoterapia Cognitivo-Comportamental e Integrativa.
- Carvalho, A., Amann, G., Pereira, F., Almeida, C., Ladeiras, L. Lima, R., Lopes, I. *Saúde Mental em Saúde Escolar. Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*. Lisboa, 2016. (DGS, IPS/ESS, PV, DGE)
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez.
- Damásio, A. (1999). *O Sentimento de Si – O Corpo, a Emoção e a Neurobiologia da Consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Durlak, J. (2011). The impact of enhancing students` social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 405-432.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: Uma estratégia de formação de professores*. (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Franco, M. (2007). *A gestão das emoções na sala de aula*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freitas-Magalhaes, A. (2007). *A Psicologia das emoções – O Fascínio do Rosto Humano*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Freitas-Magalhães, A. (2013). *O código de Ekman o cérebro, a face e a emoção*. Porto: Fe-elab Science Books.

- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um Percurso Cooperativo na Construção da Profissão Docente e na Desenvolvimento da Pedagogia Escolar*. Porto: Porto Editora.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates – Actividades Editoriais, Lda.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2009). *Educar a criança*. (5ª ed) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Katz, L., & McClellan, D. (1999). O Papel do Professor no Desenvolvimento Social das Crianças. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Educação Pré-Escolar – A construção da Moralidade* (2ªed.). Lisboa: Texto Editora.
- Lima, J., & Pacheco, J. (2006) *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto editora
- Merrell, K., & Gueldner, B. (2010). *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York: The Guilford Press.
- Movimento da Escola Moderna [MEM] (2008a). O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Recuperado em 28 de Fevereiro, 2008, de http://www.movimentoescolamoderna.pt/documentos_ilustrativos/mem/MEM-2.pdf
- Moreira, P. (2010). *Ser Professor: competências básicas 3 – Emoções positivas e regulação emocional*. Porto: Porto Editora.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença
- Oliveira, M. (2010). *Relação Família---Escola e Participação dos Pais*. Porto: Instituto superior de educação e trabalho.
- Paula, S., & Faria, M. (2010). Afetividade na Aprendizagem. *Revista Electrónica Saberes da Educação*, Vol. 1.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?*. Exedra, 9-24.
- Portugal, G., & Leavers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar. Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Projeto educativo do Centro Cooperativo Familiar

- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios*. Lisboa: LIDEL.
- UNICEF (1990). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Portugal: UNICEF.
- Vasconcelos, T. (coord.) (2012). *Trabalho por projectos na Educação de Infância: Mapear aprendizagens integrar metodologias*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.
- Vygotsky, L. S. (1977). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em A. R. Luria, L. S. Vygotsky, & A. N. Leontiev. *Psicologia e pedagogia I: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento* (pp. 31- 50). (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa

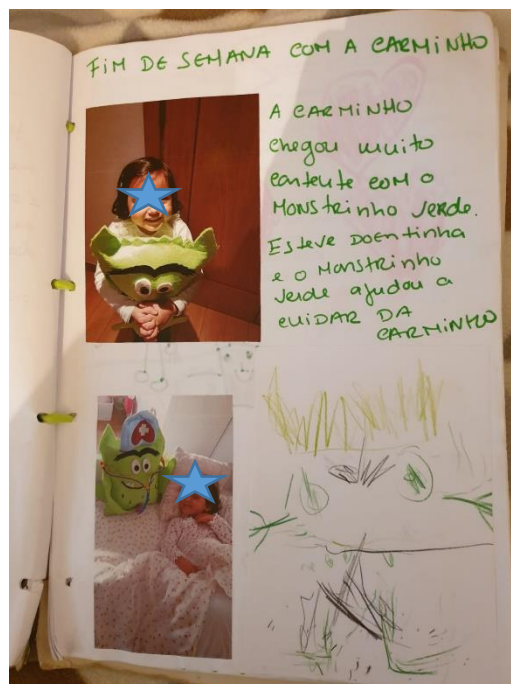
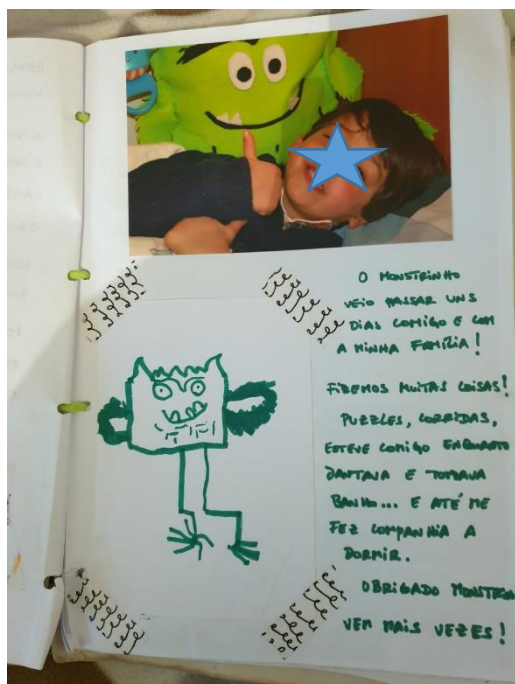
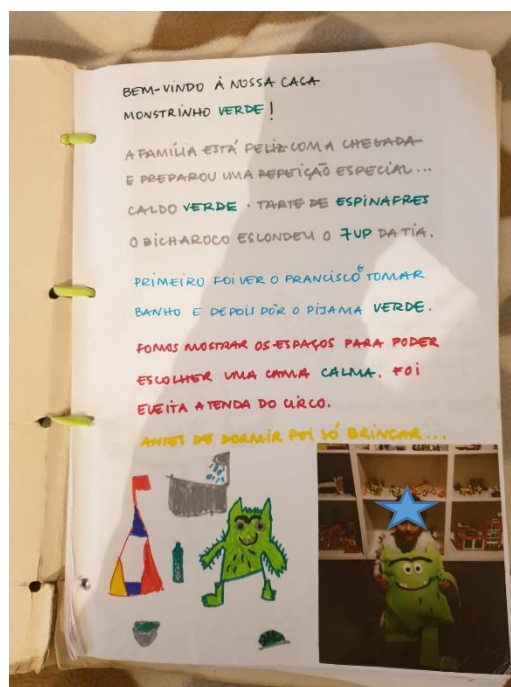
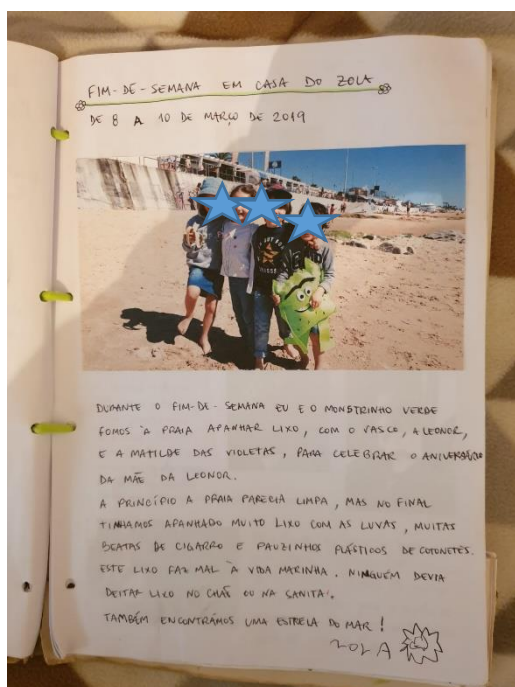
Legislação:

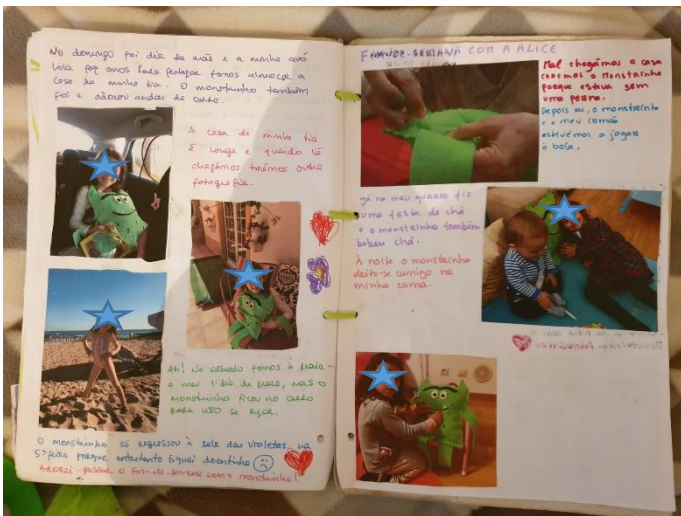
Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto – Perfil Específico dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

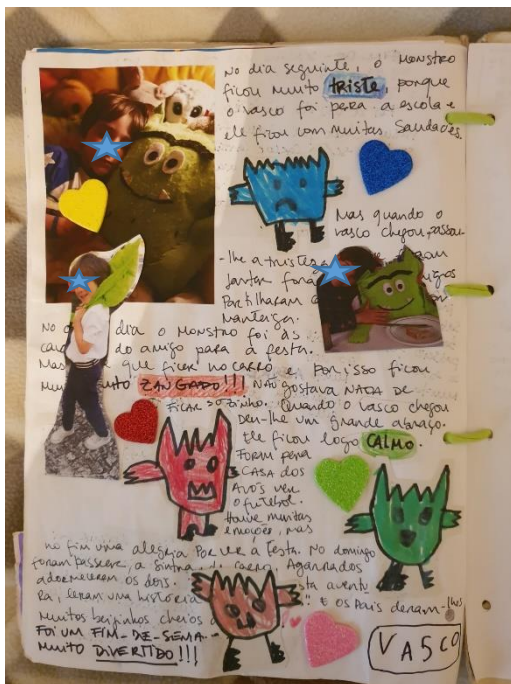
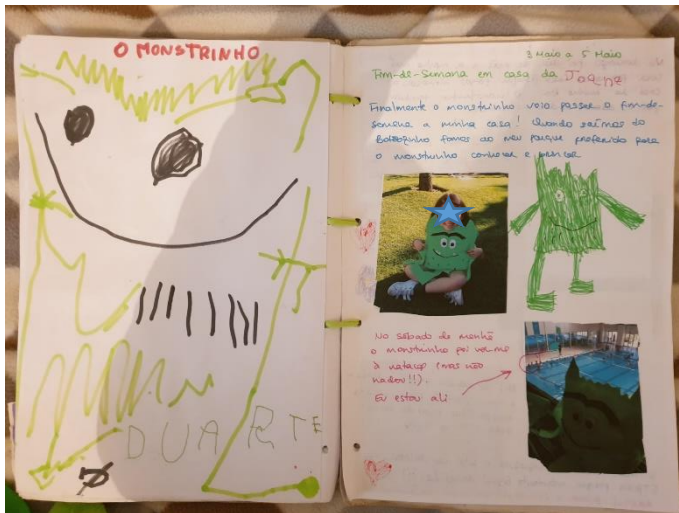
Decreto-Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro – Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar.

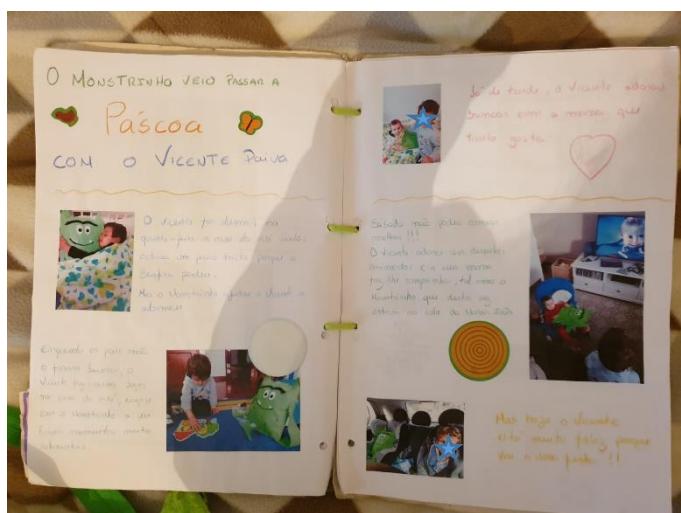
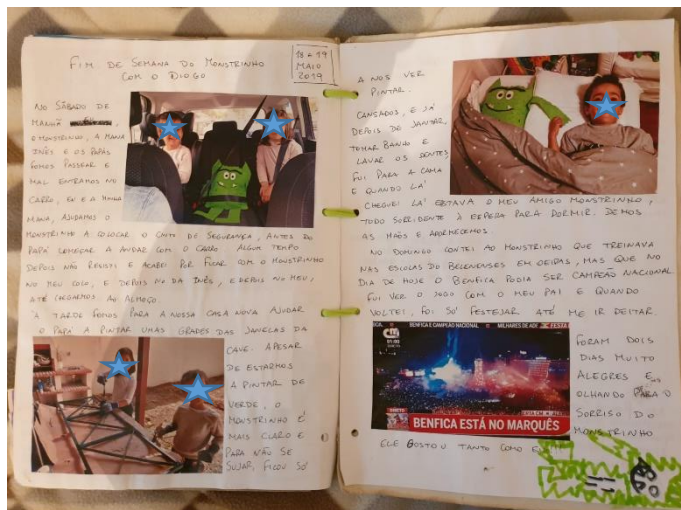
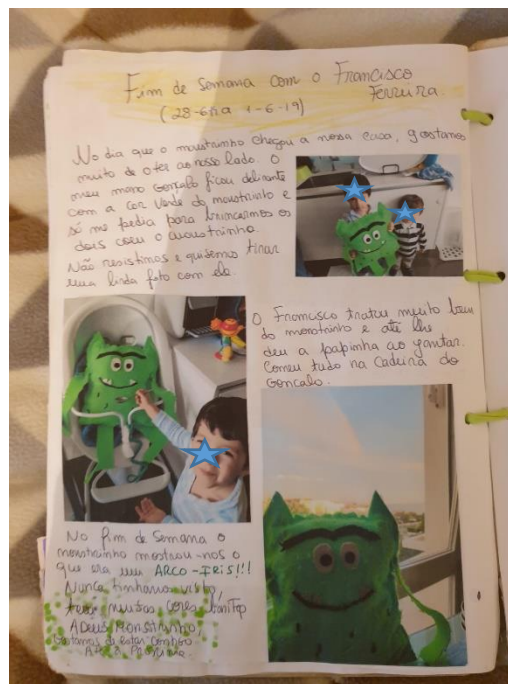
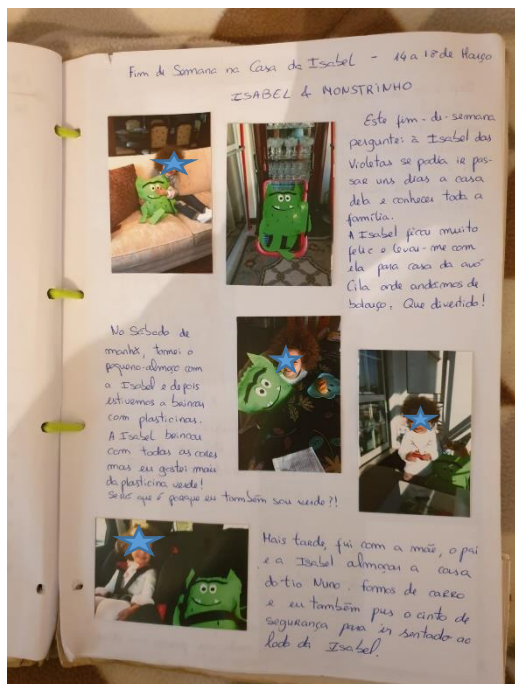
Anexos

Anexo A. Registos no diário do monstinho









Anexo B: Planificações

B 1- 1ªAtividade



Planificação

Identificação do Estagiário: **Patrícia Guerreiro Gonçalves Franco**

Ano letivo **2018/2019**

Tema do PT: **As emoções.**

Nº de crianças: **24**

Idades: **3,4 e 5**

PROJETO/CAMPO DE AÇÃO PRIORITÁRIO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Operacionalização intencional áreas curriculares/Domínios e Sub-domínios	Competências	Situações de aprendizagem/ Estratégias e atividades	Estratégias: - de implementação - de Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material
1-Área de Formação Pessoal e Social 1.1- Independência e autonomia 1.2- Partilha com o grupo 2- Área da Expressão e Comunicação: 2.1 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita 3 - Área do Conhecimento do Mundo.	-Comunicar em grupo -Vocabulário ativo - Respeitar o próximo - Estar atento à história - Associar as cores às emoções	Exploração da História “ O monstro das cores. Fazer ligação com o Natal.	-Sentar as crianças em meia-lua para ouvirem a história “O Monstro das cores” com um monstro feito em 3D em feltro

Identificação do Estagiário: **Patrícia Guerreiro Gonçalves Franco**

Ano letivo **2018/2019**

Tema do PT: **As emoções.**

Idades: **3,4 e 5**

Nº de crianças: **24**

PROJETO/CAMPO DE AÇÃO PRIORITÁRIO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Operacionalização intencional áreas curriculares/Domínios e Sub-domínios	Competências	Situações de aprendizagem/ Estratégias e atividades	Estratégias: - de implementação - de Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material
<p>1-Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1.1- Independência e autonomia</p> <p>1.2- Partilha com o grupo</p> <p>2- Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>2.1 - Domínio da Linguagem Oral</p> <p>2.2 - Domínio da Educação Artística</p> <p>2.2.1- Subdomínio das Artes</p> <p>2.3) Domínio da Educação Física</p> <p>2.3.1) Exploração livre do espaço, do movimento e dos materiais</p> <p>2.3.2) Controlo do corpo</p> <p>3 - Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>-Independência</p> <p>-Autonomia</p> <p>-Brincar individualmente ou em pequeno grupo</p> <p>.-Comunicar em grupo</p> <p>-Vocabulário ativo</p> <p>- Estar atento</p> <p>- Respeitar o próximo</p> <p>-Motricidade fina</p> <p>- Cooperar com os colegas</p> <p>-Controlo voluntário do movimento</p>	<p>Pintar uma folha em A3 com as emoções da história “O monstro das cores”</p> <p>Sentar as crianças na área das mesas e pedir para fazerem um desenho alusivo a uma emoção</p> <p>Fazer tapeçaria com as cores da história “O monstro das cores”</p> <p>Realizar um jogo relacionado com as emoções na área dos mapas.</p>	<p>-Relembrar a história o “Monstro das cores” e falar das emoções que cada um sente para desenharem</p> <p>-Sentar as crianças em meia-lua para a realização do jogo</p>

B 3- 4º Atividade

Planificação

Identificação do Estagiário: **Patrícia Guerreiro Gonçalves Franco**

Ano letivo **2018/2019**

Tema do PT: **As emoções.**

Idades: **2,3,4 e 5**

Nº de crianças: **24**

PROJETO/CAMPO DE AÇÃO PRIORITÁRIO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Operacionalização intencional áreas curriculares/Domínios e Sub-domínios	Competências	Situações de aprendizagem/ Estratégias e atividades	Estratégias: - de implementação - de Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material
<p>1-Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1.1- Independência e autonomia</p> <p>1.2- Partilha com o grupo</p> <p>2- Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>2.1 - Domínio da Linguagem Oral</p> <p>3 - Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>-Expressar-se de forma clara</p> <p>-Promover a cidadania através de momentos de comunicação e reflexão</p> <p>-Comunicar em grupo</p> <p>-Vocabulário ativo</p> <p>-Respeitar o próximo</p> <p>-Cooperação</p>	<p>Comparação das fotografias tiradas a todas as crianças alusivas às emoções e dividi-las por grupos.</p>	<p>- Sentar todas as crianças no chão, em círculo na área dos cacifos e começar a mostrar uma fotografia de cada um e perguntar aleatoriamente que emoção é que aquela criança está a fazer. De seguida, agrupamos cada imagem por conjuntos as fotografias da alegria todas juntas, as da calma também, do medo, e também as fotografias de zangado/a</p>

B 4- 5º Atividade

Planificação

Identificação do Estagiário: **Patrícia Guerreiro Gonçalves Franco**
Ano letivo **2018/2019**

Tema do PT: **As emoções.**

Nº de crianças: **24**

Idades: **3,4 e 5**

PROJETO/CAMPO DE AÇÃO PRIORITÁRIO EM CONTEXTO DE ESTÁGIO

Operacionalização intencional áreas curriculares/Domínios e Sub-domínios	Competências	Situações de aprendizagem/ Estratégias e atividades	Estratégias: - de implementação - de Envolvimento/motivação das crianças - Organização Grupo/espço/material
<p>1-Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>1.1- Independência e autonomia</p> <p>1.2- Partilha com o grupo</p> <p>2- Área da Expressão e Comunicação:</p> <p>2.1 - Domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita</p> <p>2.2)Domínio da Educação Artística</p> <p>2.2.1)Subdomínio das Artes</p> <p>3 - Área do Conhecimento do Mundo.</p>	<p>-Expressar-se de forma clara</p> <p>- Desenvolver a autonomia e a responsabilidade</p> <p>-Promover a cidadania através de momentos de comunicação e reflexão</p> <p>-Criatividade</p> <p>-Ter destreza manual</p> <p>-Trabalhar a motricidade global</p> <p>-Respeitar o próximo</p> <p>-Cooperação</p> <p>- Desenvolvimento da criatividade e do sentido estético</p>	<p>- Leitura da história “O Elmer”</p> <p>- Desenhos alusivos ao Elmer</p>	<p>Sentar todas as crianças na área polivalente e ler a história do “Elmer”, de seguida, pedir a cada criança que faça o seu próprio elefante, com recortes, cores e desenhos à sua escolha.</p>